

Raquel Gastaldi Dias

**A PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NO ENSINO
DA LEITURA: UMA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS DE 4ª SÉRIE
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada da Universidade Federal
de Santa Catarina para obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada, na área de
Ensino de Leitura.

Orientadora: Dra. Loni Grimm Cabral

Florianópolis (SC)
2003

Ao meu pai ***Jorge Gastaldi***

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento muito especial a orientadora deste trabalho Prof. Loni Grimm Cabral, por seu firme direcionamento e clareza, por sua amizade e compreensão.

Meu reconhecimento e gratidão à UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí pelo auxílio e incentivo à minha qualificação. Inúmeras pessoas e profissionais foram importantes incentivadores e amigas para a concretização deste trabalho, em especial, Professor Dr. Telmo José Mezadri, por sua acolhida e compreensão de minhas necessárias ausências.

Ao Professor Renato César Dittrich por sua significativa orientação nos cálculos estatísticos.

Ao Corpo Administrativo e Docente do Colégio de Aplicação da UNIVALI, local onde foi realizada esta pesquisa. O aceite e a disponibilização de condições para as atividades deste trabalho foram de grande importância. Meu agradecimento especial às Professoras Letícia e Cléia.

Um obrigada muito carinhoso e de imenso reconhecimento às 48 crianças- sujeitos deste trabalho.

O agradecimento maior para Marco Antonio (esposo) Andrey e Priscilla (filhos), a compreensão e o carinho de vocês foi a motivação da continuidade e persistência.

SUMÁRIO

<u>RESUMO</u>	vi
<u>ABSTRACT</u>	vii
<u>1. INTRODUÇÃO</u>	1
<u>2. REFERENCIAL TEÓRICO</u>	8
<u>2.1 Conceituando o processo de leitura</u>	8
<u>2.1.1 Leitura: conceito e processo</u>	8
<u>2.1.2 Estratégias de leitura</u>	14
<u>2.1.3 Texto X leitores/autores</u>	18
<u>2.2 Cognição e metacognição</u>	20
<u>2.2.1 Metacognição X cognição</u>	20
<u>2.2.2 Estratégias cognitivas X estratégias metacognitivas</u>	24
<u>2.2.3 Promoção de estratégias metacognitivas</u>	27
<u>3. METODOLOGIA</u>	31
<u>3.1 Tipo de pesquisa</u>	31
<u>3.2 População da pesquisa</u>	33
<u>3.3 Instrumentos da pesquisa</u>	39
<u>3.4 Procedimentos</u>	39
<u>4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</u>	46
<u>4.1 Descrição e discussão da observação das aulas</u>	46
<u>4.2 Descrição e Discussão da promoção das estratégias metacognitivas</u>	47
<u>4.3 Apresentação e discussão dos dados obtidos nos questionários e entrevistas com a população da pesquisa</u>	50
<u>4.3.1 Análise dos dados obtidos nos dois questionários aplicados com os alunos-sujeitos da pesquisa</u>	50
<u>4.3.2 Apresentação dos dados obtidos nos questionários e entrevistas com os professores das séries iniciais da escola onde a pesquisa foi realizada</u>	55
<u>4.4 Apresentação e discussão dos resultados obtidos nos Testes</u>	56
<u>4.4.1 Apresentação e discussão dos dados obtidos no pré-teste</u>	56
<u>4.4.2 Apresentação e discussão dos dados obtidos no pós-testes</u>	66
<u>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	82

<u>6. REFERÊNCIAS</u>	86
<u>7. ANEXOS</u>	89
<u>Anexo 01 - Questionários para os professores, coordenadores e diretores das séries iniciais da escola onde será realizada a pesquisa</u>	90
<u>Anexo 02 - 1º e 2º Questionários a ser aplicado para as crianças – sujeitos da pesquisa</u>	91
<u>Anexo 03 - Levantamento do perfil da população envolvida na pesquisa (crianças/ professores/ coordenadores)</u>	93
<u>Anexo 04 - Pré-teste</u>	94
<u>Anexo 05 - Pós-Teste</u>	104
<u>Anexo 06 - Textos trabalhados na Intervenção Pedagógica</u>	118

RESUMO

Através deste estudo investigamos em que medida o ensino de estratégias metacognitivas para alunos de quarta séries melhora a compreensão de textos.

Duas hipóteses foram levantadas: 1 O ensino de estratégias metacognitivas influencia positivamente e significativamente a compreensão de textos. 2 Habilidades metacognitivas podem ser desenvolvidas em estágios precoces, se promovidas e estimuladas por atividades adequadas.

Aulas de leitura foram conduzidas com 48 alunos na quarta série, divididos em dois grupos, experimental e controle, no Colégio de Aplicação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, durante quatro meses.

Através de análises quantitativas suportadas por análises qualitativas, observamos o crescimento de independência e prazer para as atividades de leitura com o Grupo Experimental que recebeu o ensino sistemático de estratégias metacognitivas. Ambos os grupos tornaram-se mais conscientes de serem capazes de construir sentido durante a leitura, revelado pelo crescente interesse e estimulado pelas atividades desta pesquisa. Observamos uma visível melhora em relação ao envolvimento afetivo com a leitura, especialmente com o grupo controle.

O ensino de leitura pode e deve acontecer sistematicamente, mas sempre combinado com significado para o leitor, de forma que aprender a ler seja uma atividade real e prazerosa.

Leitura – metacognição – estratégias – leitor – escola – ensino

ABSTRACT

Through this study we investigated to what extent the teaching of metacognitive strategies to fourth graders improved their text understanding.

Two hypothesis were raised: 1. The teaching of metacognitive strategies influences positively and significantly text understanding. 2. Metacognitive skills can be developed at an early stage, if promoted and stimulated by adequate activities.

Reading classes were conducted with 48 children in fourth grade, divided in two groups, experimental and control groups, at the Colégio de Aplicação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, during four months.

Through the quantitative analysis supported by a qualitative analysis, we observed a growth of independence and pleasure for the reading activities within the Experimental group which received the systematic teaching of the metacognitive strategies. Both groups became more conscious of being able to construct meaning while reading, revealed by the growing interest and stimulated by the activities of this research. We observed a visible improvement regarding the affective involvement with reading, especially within the experimental group.

The teaching of reading can and should happen systematically, but always combined with meaning for the reader, in order that learning to read be a real and pleasurable activity.

Reading – metacognition – strategies – reader– school – teaching

1. INTRODUÇÃO

Para desenvolver esta pesquisa que buscou verificar se a promoção de estratégias metacognitivas influenciaria de maneira positiva o desempenho das crianças/leitores, fez-se necessário pensar no processamento cognitivo interacional de informações realizado pelo leitor, focando a atual situação do ensino da leitura nas escolas.

Segundo Silveira (1998), de forma mais abrangente, sabe-se que a escola brasileira está preocupada com o ensino geral da língua materna, ensino tradicional, envolvendo apenas aspectos da língua padrão exemplar do “bem falar e bem escrever”. Este estudo vem buscar dados que ratifiquem a hipótese de que o ensino de leitura na 4ª série do ensino fundamental poderá ser vivenciado de forma a possibilitar que leitores da faixa etária proposta possam adquirir e desenvolver estratégias que os auxiliem na busca da construção de sentidos do texto.

Em muitos estudos ressalta-se uma preocupação dos professores de língua materna em sanar os “erros” ortográficos, vocabulário e gramatical e, face a isto, o espaço para o ensino de leitura fica muito limitado e seu único trabalho acontece no período de alfabetização quando o aluno aprende a reconhecer as letras e palavras escritas, decifrando-as. Silveira (op.cit.) também afirma que após essa fase, a criança recebe seu primeiro livro de leitura e, a partir daí, sem que lhe seja ensinado como processar sociocognitivo e interacionalmente as informações oferecidas pelo texto, o aluno passa a ser avaliado como leitor. É por situações criadas por consequência do ato acima mencionado, que o quadro de desestímulo e fracasso se desenha na escola, pois as crianças/leitoras passam por avaliações específicas e não são ensinadas a encarar e resolver os problemas na busca da compreensão de textos.

Pode parecer que estas afirmações são muito tradicionais e que este tipo de trabalhar não existe nas escolas, porém dentre quatro pesquisas apresentadas no Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul do País – CELSUL em outubro de 2002, intituladas: Leitura e escrita na

escola: fragmentos de uma realidade (Ivonete Veraldo Gasparello – UNIPAR); Uma Experiência de Leitura no ensino fundamental: desafios e perspectivas (Keli Cristina Theobaldi – Escola Intentus); Lendo a leitura na prática pedagógica (Cloris Porto Torquato – PG.UNICAMP) e uma comunicação coordenada da UEL sobre Leitura, Ensino e Novas Tecnologias: uma proposta de mediação, podemos observar que realmente isto não é coisa do passado, que as aulas de leituras são pretextos para o ensinar conhecimentos específicos e não como ler. Outra constatação nestas pesquisas é que o professor não foi e não está sendo ensinado na sua formação – graduação e pós-graduação - a ensinar leitura, tornando mais abstrata a possibilidade de produzir, planejar uma aula de leitura realmente eficaz.

É neste contexto que surge a problemática ensino X aprendizado. Como explicar os alunos que, fora do espaço escolar, buscam alternativas, questionam, argumentam e, do seu modo, resolvem até com certa habilidade seus problemas?

Será que todos os estudos acerca do processo ensino-aprendizagem não concluíram pela necessidade de mudanças no ensino de leitura? Mudanças que levem a elaboração e a implantação de estratégias que visam equilibrar e aproveitar o conhecimento real do indivíduo e os conhecimentos que a escola julga ser necessários para ele? Que estratégias podem a escola adotar para auxiliar os alunos a ultrapassarem as dificuldades de relacionar o que é preciso ao que já têm, ou não?

Ao contrário de práticas que unem o conhecimento de mundo das crianças com os saberes formais previstos no currículo escolar, muitas vezes as escolas ignoram o que para as crianças, por exemplo, é significativo e, no lugar de conteúdos que concretamente significam, são impostas atividades e ou conhecimentos que esses alunos percebem ser totalmente inútil para eles.

Quando a criança chega na escola e enfrenta a imposição de aprender noções abstratas, que, até então, no seu mundo real não existiam, passa a encarar este processo, desmotivada acumulando fracassos que desencadeiam em outros fracassos. A escola, mesmo não dispensando total importância e cuidado com esta prática conservadora, coloca a criança

perante um problema novo, desligado da sua “experiência”, numa situação não se parece com a dos seus jogos, pois não pode aplicar, de forma habitual, a sua “estratégia habitual”. Para abordar a nova problemática, teria primeiro a necessidade de concretizar a sua existência. Em seguida, teria a necessidade de alguém que a auxiliasse a estabelecer um “método de pensamento” e lhe mostrasse que este método ela já o “conhece”, por tê-lo utilizado nos seus jogos. Desta forma, o aluno tornar-se-ia gradativamente consciente com das suas estratégias mentais e aprenderia a mobilizar voluntariamente as suas ferramentas intelectuais diante de uma tarefa.

Se é na capacidade de transferência que reside parte significativa de toda a aprendizagem, então, para aprender, o indivíduo deve ser capaz de discernir atributos, de seleccionar o que se retém. Poder identificar um atributo, permite distinguir uma idéia da outra, um objeto do outro. Assim, conhecer um conceito seria conhecer os seus atributos e as relações que os interligam e não meramente decodificá-los e conceituá-los.

Somente quando o aprendiz é capaz de processar vários tipos de informações e construir um conceito, ele está realmente aprendendo e, um dos diversos caminhos do aprender é o da leitura, quando esta atividade acontece de forma eficaz.

Sabe-se que o lugar da escola, onde a leitura é desenvolvida sistematicamente, é muito limitado e, o que acontece neste espaço rotulado de leitura, não é a construção de sentidos, talvez somente decodificação e exercícios mecânicos de responder aquilo que está no texto. Nestas aulas, os professores pensam que ensinam seus alunos a buscar a compreensão de materiais escritos, porém estes alunos não conseguem vencer sozinhos, os processos necessários para o êxito da construção dos sentidos. Neste momento, são avaliados e rotulados como leitores não hábeis.

Numa definição geral, segundo Leffa (1996), leitura é basicamente um processo de representação, e como esse processo envolve a visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra.

Como a leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade, o que a escola deveria possibilitar e/ou ensinar é que seus aprendizes de leitura consigam intermediar o que vêem, interagindo com o seu conhecimento prévio, podendo assim construir significados a partir do material lido.

Para Leffa (1996:24), se a leitura é um fenômeno que ocorre quando o leitor, **que possui uma série de habilidades de alta sofisticação**, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento, nem a escola nem os professores das séries iniciais ensinam a criança a ler. (grifo nosso).

Será que o leitor simplesmente possui as habilidades sofisticadas de leitura, como estratégias de busca de entendimento, autonomia de monitoração do entendimento, destreza em buscar o conhecimento prévio básico para entender o texto a ser lido, ou elas são adquiridas através de instruções que, após internalizadas, foram treinadas e então tornaram-se sofisticadas? Pressupor que o leitor “deva ter” determinadas habilidades para considerá-lo apto a receber textos mais complexos, parece-nos ser uma visão ultrapassada que a escola persiste em aplicar, desencadeando, assim, gradativamente, um fracasso que leva a outro e a outro e, conseqüentemente, o não aprendizado e o desinteresse.

Por que não construir com os próprios alunos os “caminhos conscientes” que eles podem optar para chegar ao status de leitores-maduros?

Aceitar que há, para a aquisição de qualquer aprendizado, elementos que influenciam a execução de determinadas atividades, como: características inatas, maturacionais e ambientais, é coerente e necessário; porém, utilizar da falta de um desses elementos, em determinado tempo da vida do aprendiz, como desculpa para a não instrução, é incoerente e irrelevante.

É certo que o conhecimento prévio, redes de conhecimentos de grande porte e agilidade são essenciais para um aprendizado menos superficial, mas, por outro lado, também é aceito, que não há idade e sim condições para que o indivíduo seja considerado apto a

receber instruções para monitorar a sua própria aprendizagem.

Se houvesse o consenso de que um bom leitor é formado em situação de ensino, como é colocada na reflexão sobre leitura de Silveira (1998), de que o ser humano é caracterizado pela linguagem, portanto, tem uma habilidade de leitura, talvez este processo seria abordado com maior profundidade com os leitores aprendizes.

A escola então proporcionaria condições para que o aluno adquira estratégias adequadas sociocognitivas para processar interacionalmente as informações, não se reduzindo a um mero reprodutor de conhecimentos, as atividades de leitura seriam planejadas de forma diferente da realidade atual.

Considerando que a leitura é um processo complexo, composto de inúmeros outros sub-processos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação, onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto, e da análise da atual situação de ensino da leitura nas escolas, pode-se dizer que o professor não está contemplando metodologias que trabalhem esta complexidade de construção de sentido, porque não tiveram na sua formação como docente, a instrução de como ensinar os alunos a ler ou mostrar-lhe os caminhos que devem percorrer para tornarem-se leitores hábeis.

Portanto, a necessidade de estudos e pesquisas que experimentem o inserir de estratégias mais sofisticadas com os leitores considerados não maduros, como o proposto neste trabalho é relevante, como também a construção de propostas de formação continuada para professores quanto a abordagem do ensino de leitura na escola.

A escolha deste tema é fruto de um desejo antigo, o de ensinar as crianças a construírem “os sentidos” em suas leituras, com mais qualidade, compreensão e facilidade. Este desejo se deu pelo fato de trabalharmos com essas crianças desde seu ingresso na escola até os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

Neste espaço de tempo, não pequeno, foi possível observar que, a as crianças que eram motivadas a perguntar e, o mais importante eram ouvidas, para que a partir de seus

questionamentos, ao invés de receberem respostas eram conduzidas a buscá-las por meios devidamente ensinados na sala de aula e, que a partir da instrução de atividades dadas à criança para que ela chegasse a compreensão e resolução de uma determinada dúvida ou problema, elas aplicavam essas “estratégias promovidas” em outras atividades, e obtinham sucesso.

Objetivos :

Acreditamos que esse estudo que tem como objetivo geral investigar em que medida o uso de estratégias metacognitivas melhora a compreensão de textos em crianças da 4ª série do ensino fundamental e objetivos específicos de:

- 1- Analisar os conceitos de leitura dos participantes da pesquisa;
- 2- Descrever os processos mais utilizados pelas crianças na busca de compreensão;
- 3- Promover atividades de leituras com os participantes;

4- Comparar o desempenho em leitura entre o grupo experimento que receberá o ensino das estratégias metacognitivas de leitura e, o grupo controle que não receberá o ensino dessas estratégias, poderá oferecer, uma visão de como a leitura é trabalhada em sala de aula, para sujeitos da 4ª série do ensino fundamental e ainda confirmar as duas hipóteses que foram levantadas para este estudo que foram:

- 1- A promoção metodológica de estratégias metacognitivas influenciará positiva e significativamente a compreensão de leituras realizadas pelos sujeitos do grupo experimento;
- 2- A habilidade metacognitiva desenvolve-se em estágios iniciais do desenvolvimento do leitor, basta ser promovida e estimulada, através de atividades adequadas.

De acordo com Grimm Cabral (1998), descrever e explicar fenômenos lingüísticos, auxiliando o professor, o orientador, nas tomadas de decisões durante a prática pedagógica,

colocando para os educadores reflexões sobre as práticas existentes no ensino relacionadas a discurso, significação, leitura, produção textual, formas de expressão, entre outros, são ferramentas resultantes de investigação lingüística que não deixam de agregar condições da melhoria contínua do ensino.

Assim, ao término desta pesquisa, espera-se conscientizar, em especial, os educadores que trabalham com as séries iniciais que a idade e a falta inicial de habilidade de trabalhar com texto podem ser superadas, se forem metodológica e regularmente promovidas no ensino de estratégias metacognitivas em aulas de leitura em sala de aula. Não queremos prescrever metodologias, mas sim levantar reflexões fundamentadas em análises de práticas atuais e a partir disso, instigarmos a mudança necessária para os acertos no processo ensino-aprendizagem de leitura.

Nesta introdução justificamos a escolha do tema, apresentamos os objetivos e as hipóteses que nortearam o trabalho.

No próximo capítulo apresentamos a base teórica que nos permitiu a realização deste estudo. No capítulo subsequente temos uma síntese dos objetivos e a descrição dos procedimentos metodológicos, seguido do capítulo onde descrevemos e discutimos os resultados obtidos.

Finalmente apresentamos as considerações finais resultantes das análises realizadas a partir das constatações descritas no presente estudo.

Ainda fazem parte desta dissertação uma seção de referências e outra de anexos, para que o leitor possa acompanhar com detalhes os materiais utilizados e buscar referências que julgarem merecedoras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conceituando o processo de leitura

2.1.1 Leitura: conceito e processo

“A vida parece particularmente difícil para o leitor iniciante”. (Frank Smith apud Kleiman, 2000:31)

O primeiro passo talvez para a desmistificação do conceito de leitura seria focá-lo numa concepção não escolar deste processo. Assim, segundo Kleiman (2000), é necessário ver leitura no seu aspecto cognitivo, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. A leitura precisa ser vista como uma interação constante de processos que levam ao produto final, a compreensão do material lido.

Mais que conhecer inúmeros conceitos de leitura, é necessário que, principalmente, o educador possa vivenciá-los, se não todos, a junção daqueles testados e com resultados relevantes, no contexto escolar, para que este educador possa experimentar outras práticas de ensino de leitura, distintas das que acontecem realmente na sala de aula, que parece apenas o ensino de decodificação de sinais e o pretexto para outros aprendizados, como o gramatical por exemplo.

Ao analisar conceitos como o de Ruddell (1980), que afirma leitura como um desempenho psicolinguístico complexo que consiste na decodificação de unidades linguísticas escritas, no processamento das unidades linguísticas ao longo de dimensões estruturais e semânticas e na interpretação dos dados semânticos segundo os objetivos do leitor, ou ainda o

de Goodman (1976), que considera a leitura como uma atividade de interação entre o pensamento e a linguagem, infere-se leitura como um processo complexo através do qual o leitor reconstrói até certo ponto uma mensagem encodificada por um escritor. O mesmo autor também afirma que leitura é uma amostra, predição e adivinhação, um processo que envolve seletividade e a capacidade de antecipar a informação. Para este autor a leitura é em resumo um processo não linear, dinâmico na Inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e é uma atividade essencialmente preditiva de formulações de hipóteses para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento lingüístico, conceitual e sua experiência.

Kintsch (apud Kleiman 1989) afirma que as bases textuais, e portanto, o significado, não são objetos do mundo, mas simplesmente o resultado de certos processos psicológicos assim, durante a leitura, as únicas coisas fora da mente do leitor são as formas gráficas numa página, as palavras que são comunicadas através destes objetos visuais, as frases e sentenças em que eles se organizam e o significado são o resultado de complexos processos psicológicos hierárquicos na mente do leitor.

Para os PCNS a leitura por um lado fornece a matéria-prima para a escrita e por outro lado contribui para a constituição de modelos e pode ser vista como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua, do sistema da escrita.

Já para o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - a leitura pressupõe um modelo dinâmico de aprendizagem, considera que novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos, assim a leitura mais especificamente é a compreensão, o uso e a reflexão sobre os textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver conhecimentos e potencial individuais e particular plenamente na vida em sociedade.

Todos os conceitos e ou afirmações acima deixam claro que a leitura é um processo que deve ser dinâmico, de inter-relações com os elementos envolvidos para a busca do

sentido. Processo este complexo e, por isso, carente de estudo sério e específico por parte de todos os educadores, e não somente dos professores de língua materna ou de leitura, estudos que envolvam desde lingüística, psicologia, metodologia, planejamento, conhecimentos textuais etc. Faz-se necessário que os mestres tenham absoluta clareza do que é, como se faz leitura, para que então possam aprender a ensiná-la. Ensiná-la metodologicamente em seus níveis hierárquicos, respeitando somente a coerência de complexidade a ser abordada, pois o leitor mesmo iniciante deve ser desafiado e é o desafio que vai tornar a tarefa, de aprender a ler autônoma, e agradavelmente.

Conhecer e entender o aspecto psicológico, cognitivo da leitura pode propiciar, principalmente aos educadores, um conhecimento que prevenirá o uso de práticas pedagógicas que não só inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto, como também adiam uma maturidade e um estágio melhor para que o leitor tenha possibilidades de realmente ler.

Sob esta perspectiva pode-se definir leitura como um processo múltiplo de busca de compreensão, o qual pressupõe a apreensão de vários estágios desde o processamento das informações, a percepção do material lingüístico e o uso de mecanismos de agrupamento desse material em unidades sintáticas, processo este conhecido como fatiamento.

Conhecer o processo de fatiamento do material lingüístico é fator essencial e precedente à interpretação semântica do texto, onde estão envolvidas as funções superiores para construir o sentido do texto como memória, a inferência...

De acordo com Leffa (1996), há três conceitos de leitura. Conhecer estes conceitos e entendê-los é fundamental para a análise do ensino deste processo na escola.

Um primeiro seria considerado por Leffa (op.cit) como um conceito geral e que pode oferecer a essência do ato de ler, servindo de base comum para qualquer definição mais específica, como as que serão aqui apresentadas.

Numa visão geral, leitura é basicamente um processo de representação, que na sua

essência seria olhar para uma coisa e ver outra, pois este processo não acontece por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. E embora a leitura, na sua acepção mais comum, acontece através da língua, ela também acontece através de sinais não-lingüísticos. Desta forma, dentro desta visão geral ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos, tanto fazendo uso da palavra escrita como de quaisquer outros objetos, desde que sirvam como elementos intermediários para o acesso indireto a outros elementos e é só desta forma que o processo de leitura pode acontecer.

Na tentativa de focalizar especificamente o processo de leitura, ocorre o surgimento de dois conceitos antagônicos, porém fáceis de justificar. O conceito que considera leitura como um processo de extração de significado do texto e o que considera um processo de atribuição de significado ao texto. A justificativa vem ao olharmos para os verbos extrair e atribuir, neste a ênfase do processo está no leitor e aquele no texto.

Se em qualquer conceito de leitura por mais simples ou amplo que seja construído, leitura implica significado, significado fruto de um elemento que indiretamente dá acesso a um outro elemento da realidade, o produto da leitura, pode estar em vários lugares, devendo existir um buscar de construção de sentido.

Quando a pressuposição da leitura é a extração de significados, associa-se a isto a idéia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo. E como o significado está no texto, este precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra. Por este motivo, a leitura com esta perspectiva deve ser feita cuidadosamente, com pleno controle da compreensão, busca de palavras desconhecidas no dicionário, releituras até a completa compreensão do lido. Sob esta abordagem a tentativa de adivinhação de significados não é recomendada, tudo o que o texto apresenta precisa ser detectado e analisado para a extração do significado verdadeiro e, muitas vezes, único.

Com isto o leitor fica preso ao texto que é encarado como o lado mais importante desse processo. Esta leitura acontece de forma ascendente. A compreensão parte do texto para a mente do leitor e, se o texto for rico e o leitor consegue extrair-lhe seu significado, este

aprende, já se o texto for pobre e de difícil acesso aos elementos intermediadores, o leitor terá perdido seu tempo sem qualquer extração significativa, e este é somente um dos aspectos limitadores dessa visão de leitura, pois vários textos podem refletir vários conteúdos, como vários textos podem representar um só conteúdo, não acontecendo, assim, uma relação unívoca entre o texto e conteúdo.

Por outro lado, quando o processo de leitura parte da pressuposição de atribuir significado ao texto, encara-se o leitor, e somente ele, como o detentor do significado que o texto provocará. A visão da realidade vista do texto dependerá muito da bagagem de experiências prévias que o leitor leva para a leitura. O texto é visto com muitas lacunas que compete ao leitor preenchê-las com seu conhecimento acerca do assunto abordado. E, por isto, a qualidade da leitura nesta visão não é medida pela qualidade do texto, mas sim, pela reação e habilidades do leitor. O significado, produto esperado de qualquer processo de leitura, aqui se dá não pela mensagem do texto, mas, na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

Neste caso a leitura é encarada como um processo descendente, do leitor para o texto e também apresenta problemas, dentre os quais podemos citar a redundância que pode o texto apresentar, pois parece haver mais informações que o leitor precise, e se este não souber explorar este aspecto, pode resultar no desinteresse pela leitura, ou que se identifique o perfil do leitor mais ou menos ideal para o tipo de texto ser lido.

Um terceiro conceito viria para equilibrar as deficiências das duas visões acima descritas, que seria ver leitura como um processo interativo, onde encontram-se leitor e texto, e deste encontro ocorre uma reação química, uma troca simultânea e equilibrada de informações necessárias para o tão desejado alcance do significado.

Como ponto de partida para a leitura sob esta perspectiva está a intenção do leitor de querer buscar algo, seu objetivo de leitura e daí inicia-se um processo complexo de interação entre leitor e texto. Processo este composto de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; incluindo desde habilidades de baixo nível, executadas de

modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente.

Em síntese e de acordo com Solé (1998), a leitura acontece quando o leitor se situa perante o texto e os elementos que o compõe, expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...) de maneira que a informação, que se processa em cada um deles, funcione como input para o nível seguinte, assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente visto que o texto gera também expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico), através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre o sentido do texto.

Para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Supõe-se que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses, que levam à compreensão.

Assim o sucesso da leitura depende de um perfeito encaixe das engrenagens que são acionadas à busca da compreensão. Cabe ao professor e a escola, sutilmente, fazerem os ajustes necessários para que um conceito de leitura seja criado por cada leitor, desde que atenda seu processamento e execução de atividades para o êxito deste processo, chave de acesso a qualquer conhecimento. Desta forma, de acordo com os PCNS, a leitura que na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino poderá se transformar leitura como objeto de aprendizagem. E a primeira estratégia didática é trabalhar com a diversidade textual que circula na sociedade.

O aprendizado, mesmo inicial de leitura não pode ficar centrado na decodificação. É preciso, ao contrário, ensinar para os alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que leitores experientes utilizam. Com isto poderão antecipar, fazer interferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, verificando suas

suposições.

Neste contexto o professor se coloca como o principal parceiro de seus alunos, agrupando-os para que as informações circulem e que a heterogeneidade seja aproveitada como instrumento de troca, suprimindo a problemática de salas numerosas na qual o professor não consegue chegar a todos.

2.1.2 Estratégias de leitura

As ações que os leitores realizam no ato de ler, também conhecidas como as estratégias de leituras, têm sido abordadas e discutidas por vários autores.

Ensinar o indivíduo a ler é ensinar estratégias de leitura e propiciar o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, porém esses dois aspectos são insuficientes para alguém se tornar um bom leitor.

De acordo com Kleiman (2000:49),

Estratégias são operações regulares para abordar o texto, que podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, desencadeada a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade, se relê.

Essas estratégias segundo Faerch e Kasper (1980, *apud* FUJITA, 2001:03) são planejamentos potencialmente conscientes do leitor para resolver algo que se apresenta como um problema na compreensão.

Já Brown (1980: 465) conceitua estratégia como:

Qualquer controle deliberado e planejado de atividades que levam à compreensão.

Para Oxford (1989, *apud* FUJITA, 2001:03), estratégias “são criadas para um objetivo, potencialmente observáveis, potencialmente ensináveis e flexíveis”. Para a autora

essas estratégias não podem ser observadas de imediato. Para ela o que é possível ser observado durante a leitura são os atos comportamentais do leitor (como por exemplo, o virar de páginas, ou a procura de uma palavra no dicionário) porém as ações mentais como associações e deduções durante a leitura não podem ser vistas. Quanto o aspecto de ser ensinável Oxford (op cit) acredita que as estratégias sejam passíveis de serem vivenciadas em sala de aula sob a supervisão do professor.

Nardi (1993, apud FUJITA, 2001) percebe que há um consenso entre diferentes autores quanto às características: ação, direcionamento para um objetivo e flexibilidade, ressaltando que esta última seria a individualidade na seleção e combinação de estratégias, o que depende da natureza da tarefa de leitura em questão, do seu grau de dificuldade e das restrições do leitor (conhecimento de língua, de vocabulário, do assunto...)

A respeito das estratégias, existe um ponto de discordância que é o grau de consciência. Alguns autores, como Brown (op.cit), acreditam que as ações são intencionalmente selecionadas, enquanto outros, como Faerch e Kasper (1980, apud FUJITA, 2001), referem-se a ações potencialmente conscientes.

Alguns autores seguidores de Brown fazem distinção entre estratégias e habilidades automáticas. Palincsar e Brown (1984, apud FUJITA, 2001) acreditam que leitores proficientes freqüentemente usam “habilidades” e consideram estratégias apenas o comportamento metacognitivo (consciente) frente a um problema.

Nardi (1993, apud FUJITA, 2001) fornece a sua visão do que Brown (1980) considera habilidade e estratégia.

“Habilidade” seria uma estratégia que teria sido adquirida em algum momento da aprendizagem e se tornado automática (raramente “recuperada” pelo leitor proficiente). Estratégia seria o uso consciente de uma habilidade ou de uma nova tática, em momentos de solução de problemas.

Brown (op.cit) lista algumas atividades, às quais ela considera de natureza

metacognitiva:

- explicitação dos objetivos da leitura;
- identificação de aspectos importantes da mensagem;
- alocamento de atenção a áreas importantes;
- monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão;
- engajamento em revisão a auto-indagação para ver se o objetivo está sendo atingido;
- tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão;
- recuperação da atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

Kato (1987) distingue dois tipos de estratégias que definem o comportamento do leitor: as estratégias cognitivas são aquelas automáticas e subconscientes, utilizadas durante a leitura fluida, sem obstáculos, já as estratégias metacognitivas são ações conscientes do leitor frente a um problema. Para a autora, as estratégias cognitivas são regidas por dois princípios básicos que são: o Princípio da Canonicidade (ou da ordem natural sintática e semântica, cujo conhecimento permite ao leitor predizer, por exemplo, a categoria gramatical de uma palavra desconhecida, facilitando a inferência de seu significado), e o Princípio da Coerência (busca da coerência no texto, um dos princípios griceanos).

A autora esclarece que a coerência pode ser entendida em três níveis: global, local e temática. Buscar a coerência global significa buscar as intenções do autor com os leitores do texto em questão. Buscar a coerência local relaciona-se com tentar fazer sentido de trechos específicos (por exemplo, predizendo o que deverá acontecer em seguida, ou elaborando sobre o que foi dito até o trecho em questão, ou estabelecer em paralelo, um contraste...) A coerência temática relaciona-se ao uso da informação – tópico do texto para fazer sentido de trechos. Na busca da coerência temática, manter bem em mente o título do texto é interessante.

As estratégias cognitivas de Kato (1987) são denominadas por Cavalcanti (1989), estratégias automáticas, e as estratégias metacognitivas são denominadas estratégias controladas.

Cavalcanti (1989) considera que as estratégias tornam-se mais observáveis quando ocorre algum tipo de ruptura na compreensão, momento em que o leitor deverá desacelerar a leitura e tornar-se metacognitivo. Essa ruptura pode ser causada por um déficit em algum dos componentes lingüísticos da competência comunicativa, ou pela relevância atribuída a um determinado trecho do texto pelo leitor.

Em síntese, o consenso geral dos autores trabalhados neste texto é que as estratégias de leitura formam um conjunto de ações organizadas e finitas, dirigidas a consecução de uma tarefa, podendo serem chamadas de regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades, porém devendo ter como foco principal, a possibilidade de propiciar ao leitor-aprendiz a capacidade de atingir com êxito seus próprios objetivos, e também os da escola, planejando autonomamente um esquema de leitura, e ativando conscientemente essas técnicas no momento de dificuldade. As estratégias de leitura devem ser bem ensinadas, devem desenvolver no leitor habilidades refinadas de mudança de comportamento quando não houver entendimento na leitura, motivo de desgosto por esta tarefa e de fracassos escolares.

Apenas, uma discordância entre os autores fica evidenciada, que é o nível de consciência aplicado para o uso das estratégias. Mas isto não pode intervir em estudos que possam clarear este comportamento durante o uso das ações planejadas para a busca de compreensão.

O ensino das estratégias de leitura deve ser constante e metodológico durante o desenvolvimento do leitor. O grau de consciência a ser aplicado durante o uso de estratégias vai depender de habilidades que só a experiência poderá fornecer ao leitor.

2.1.3 Texto X leitores/autores

Não há como descrever os vários aspectos que constituem a complexidade dos processos cognitivos que possibilitam o leitor engajar-se na construção do sentido de um texto escrito sem analisar metodologicamente a relação texto e leitor/autor.

Para os PCNS um leitor competente seria aquele que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, entre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua e que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade, e que um leitor competente só pode-se construir-se mediante uma prática constante de leitura e de textos de fato, com diversidade de leitura com textos que circula socialmente.

O leitor ideal é um sujeito dotado de habilidades que possibilitam a construção de sentidos alterando suas redes de conhecimentos. Mas para que isto ocorra eficazmente um primeiro e essencial aspecto a ser observado para o início da busca de compreensão é a utilização do conhecimento prévio: o leitor precisa ao iniciar sua leitura evocando conhecimentos anteriores sobre o tema a ser lido.

O início da leitura se dá por uma intenção por parte do leitor, que pode ser por simples lazer ou para busca de informação de que necessita. Ao começar o texto, o leitor faz uma seleção e este primeiro contato, por exemplo, com os títulos e subtítulos faz com que sejam acionados um ou mais esquemas, ou marcos ou roteiros de sua memória. A ativação dos esquemas adequados garantirá a atribuição de sentidos às palavras de acordo com o texto.

De acordo com Ruddell e Unrau (1994), as condições cognitivas e afetivas dos leitores explicam como se dá a leitura envolvendo o texto, o leitor e o professor. Segundo os autores, para o processamento da leitura o leitor utiliza-se de duas partes inter-relacionadas: as condições afetivas e as condições cognitivas. As condições afetivas dos leitores incluem a motivação para ler, a atitude em relação à leitura e ao conteúdo, a perspectiva do leitor,

valores e crenças socioculturais. Já as condições cognitivas incluem os conhecimentos declarativos, processuais e condicionais.

Também as condições afetivas interagem constantemente com as condições cognitivas e influenciam a decisão de ler ou não. Numa situação real de leitura, este componente dá conta do interesse pela leitura, da alocação de atenção, aspectos essenciais para o sucesso da construção de sentidos.

Ainda outros componentes são importantes no processo de leitura, como o conhecimento declarativo, que refere ao conhecimento que o leitor tem dos fatos, objetos, eventos, linguagem, conceitos e teorias sobre o mundo. Já o conhecimento processual consiste em estratégias para usar e aplicar conhecimento, desde o uso de uma estratégia para identificar uma palavra nova até o uso de uma estratégia de organização textual na leitura de um capítulo. Por fim, o conhecimento condicional diz respeito às condições de aplicação dos conhecimentos anteriores.

Kleiman (2000) caracteriza a ação do leitor, como aquele que constrói um significado global para o texto, o leitor é o sujeito que procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Já quanto ao autor, esta mesma autora diz parecer não haver reciprocidade com o leitor, pois o autor busca, essencialmente, a adesão do leitor, tomando todos os cuidados formais, para que ação descrita do leitor acima aconteça na direção facilitada pelo autor ao encontro de seus objetivos.

A leitura acontecerá de maneira eficaz se o leitor e o autor assumirem a responsabilidade de tomar o objeto – texto como algo a ser explorado cuidadosamente mantendo pontos de contato apesar de toda a gama de divergências possíveis. Faz-se necessário tomar o texto livre de obstáculos como idéias pré-concebidas e congeladas, com crenças imutáveis, pois estes obstáculos somente dificultam a compreensão e tornam a relação com o texto algo pesado e cansativo.

Esta relação na leitura precisa ser muito clara, pois, na interação face a face,

inúmeros elementos do contexto ajudam os interlocutores no processamento da compreensão como gestos, objetos, a própria sincronia do discurso, porém quando a relação de leitura de texto se estabelece está se dá descontextualizada: de tempo, espaço, situação e ainda acrescenta-se a quase total impossibilidade de discutir possíveis contradições, ou obter do próprio autor esclarecimentos maiores sobre determinadas idéias do texto, surgindo as incompreensões que provocam frustrações e fracassos de leitura se o leitor imaturo desconhece estratégias para superar a presença elucidativa do autor. Considera-se leitor imaturo aquele que não recebeu ou não desenvolveu a habilidade de fazer uso autonomamente de estratégias que possam auxiliá-lo na busca do entendimento do texto.

2.2 Cognição e metacognição

2.2.1 Metacognição X cognição

Não é possível abordar metacognição sem antes conceituar cognição, que é um funcionamento intelectual da mente humana e é caracterizada pelo ato de lembrar, compreender, focalizar atenção e processar informações. Para Kato (1984) cognição é uma atividade inconsciente, onde há uso do conhecimento prévio.

Brown (1980), usa o envolvimento da consciência para tentar exemplificar as atividades cognitivas das metacognitivas e diz que: “As atividades cognitivas estariam abaixo do nível da consciência; as metacognitivas envolveriam uma introspecção consciente”.

Porém somente falar de aspectos que envolvam ou não a consciência não é suficiente, pois o uso do conhecimento cognitivo ultrapassa o simples fato de não ter consciência do que se faz, pois não é somente quando o leitor, por exemplo, reconhece os traços distintivos de uma determinada letra, mas também quando ele faz inferências a partir de

dados de um texto. Existe a classificação de certas atividades que são identificadas como cognitivas, mas que se fizermos uma reflexão mais profunda podemos verificar que outros aspectos estão envolvidos abaixo do nível da consciência. Em atividades como responder a perguntas de compreensão sobre um determinado texto, procurar o significado de uma palavra no dicionário, relacionar uma informação dada anteriormente, fazer o esquema do texto, reordenar os acontecimentos de uma narrativa, relacionar um dado do texto a uma imagem visual, identificar as palavras-chave de um parágrafo, usar o contexto para descobrir o significado de uma palavra desconhecida e fazer uma paráfrase de um texto de difícil compreensão para entendê-lo melhor há que se pensar e executar comandos de monitoria consciente.

Assim, saber discernir aspectos cognitivos dos metacognitivos é essencial, é o ponto de partida para a capacitação de professores de leitura. Somente de posse e domínio desta diferença é que o professor poderá propor atividades eficazes para o aprendizado do processo de leitura desenvolvido no contexto escolar.

Esta diferença vem há muito sendo observada pelo critério do envolvimento da consciência, atitude esta questionada quanto sua validade, pois de acordo com Leffa (1996:48): “(...) o problema dessa diferenciação está no que se entende por atividade cognitiva, que parece envolver não apenas aquelas atividades totalmente automatizadas na leitura fluente, mas também as atividades de alto nível de consciência como por exemplo, inferir dados de um texto”.

O mesmo autor defende que uma solução para um discernimento mais claro seria a classificação das atividades cognitivas e metacognitivas não pelo critério da consciência, mas pelo tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade, que vamos chamar de conhecimento declarativo e conhecimento processual.

O conhecimento declarativo é aquele que envolve apenas a consciência da tarefa a ser executada, isto é, diante de um texto para resumir o indivíduo sabe o que tem que fazer e é capaz de fazê-lo. Este tipo de conhecimento pertence ao domínio das atividades cognitivas.

Já o conhecimento processual não envolve apenas a consciência da tarefa a ser executada mas, a consciência da própria consciência. O indivíduo não apenas sabe, mas sabe que sabe, ou mesmo até que ponto não sabe. Este conhecimento é uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento. Envolve não só o produto do conhecimento, mas o controle do próprio processo necessário para se chegar ao produto.

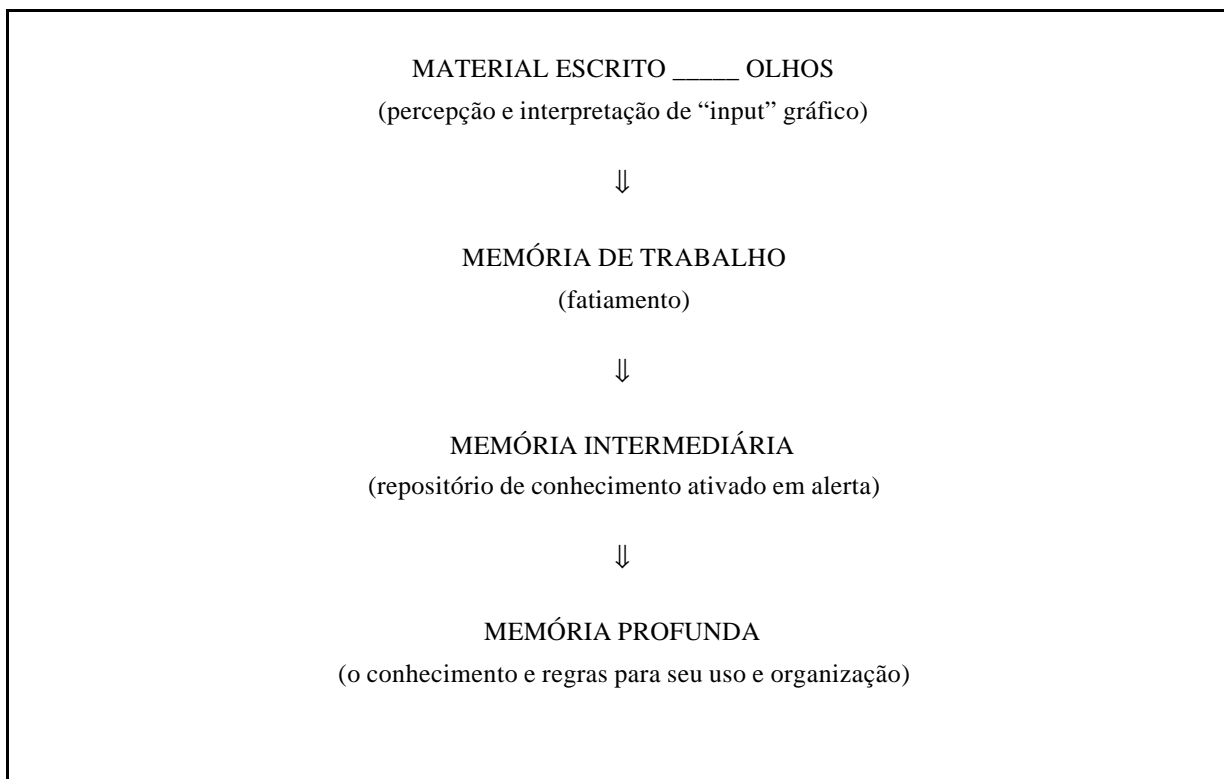
Para o sucesso do ensino de leitura na escola a formação do professor deveria abordar os modelos que lidam com os aspectos cognitivos da leitura, como aqueles ligados à relação entre o sujeito e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória inferência e pensamento.

Para realizar consciente e regularmente a observação citada, o profissional de leitura precisa conhecer e examinar aspectos cognitivos da leitura, como os que começam pela percepção do material lingüístico e terminam nos mecanismos de agrupamento desse material em unidades sintáticas, o processo conhecido como fatiamento.

Este processo de fatiamento é etapa necessária e precedente à interpretação semântica do texto. Processo onde as funções destacadas por Kleiman (2000), como superiores conhecidas como memória, inferência, para a construção do sentido do texto.

A figura abaixo retirada de Kleiman (2000:32) focando a leitura, processo este que o professor precisa conhecer, pois são complexos, para a tomada de decisões conscientes em relação à metodologia de ensino de leitura e a seleção e análise de textos.

FIGURA 1 – DESCRIÇÃO SINTÉTICA DOS MECANISMOS ENVOLVIDOS NO PROCESSAMENTO DE UM TEXTO.



FONTE: Kleiman (2000:32).

Esta figura sintetiza os processos que o leitor precisa passar para busca da construção de sentidos do texto. Para que estas fases aconteçam de maneira eficaz faz-se necessários aprendizados prévios de decodificação, estrutura de língua e até de estrutura textual, mas estes aprendizados são somente a parte inicial da leitura. Processos mais complexos também devem e podem ser ensinados em sala de aula, como o ativamento de conhecimentos que possam desencadear a busca pela compreensão de dados não explicitamente apresentados no texto, além de outras informações de como organizar cada pista fornecida pelos textos e, principalmente, estratégias de monitoramento do entendimento local e global do texto. O acompanhamento consciente do sucesso ou não na construção de sentidos do texto. Estes saberes são ensináveis, porém só serão apreendidos se o leitor vivenciar estes processos com certa frequência, e com graduação de desafios e complexidades. O leitor precisa adquirir e desenvolver habilidades de leitura com autonomia e executa-las a cada novo desafio, para

sentir que esta atividade ele pode desenvolver se dedicar e evocar ações que já conhece, e que desta forma o aprender será mais prazeroso.

A leitura vista como uma atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito passando por processos complexos, caminhos percorridos até a compreensão, evocação de processos cognitivos, este não é o real sentido trabalhado na leitura da escola, por isso, conhecer os processos cognitivos da leitura que levam o leitor a compreensão de textos é o primeiro passo para que a escola e aos professores, principalmente, os de séries iniciais, comecem a planejar o eficaz ensino da leitura em sala de aula.

Um primeiro aspecto que a escola e os professores poderiam estar atentos no ensino da leitura é o gosto por ela, é a verificação se a criança dispõe do conhecimento prévio necessário para engajar-se à tentativa de compreensão do material escrito, pois para passar bem pelos múltiplos processos da busca de compreensão, o leitor faz uso do que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É somente com a interação de diversos níveis de conhecimentos, como o conhecimento lingüístico, o textual e o de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto, sem sofrer com isto.

A metacognição, de acordo com Leffa (1996), na leitura, aborda o problema da monitoração consciente da compreensão pelo próprio leitor durante o momento da leitura. Essa estratégia envolve:

- a) a habilidade de monitorar a própria compreensão, por exemplo, quando o leitor diz “estou entendendo este parágrafo”, ou “preciso parar aqui e voltar um pouco, não estou entendendo tão bem” e;
- b) a habilidade de tomar as medidas adequadas quando julgar necessário, quando lhe falta compreensão.

2.2.2 Estratégias cognitivas X estratégias metacognitivas

A distinção entre cognição e metacognição identificada e relatada a partir de Vigotsky (1978) e outros autores já citados anteriormente, tem como princípio de separabilidade o estado de consciência, por onde pode-se distinguir duas fases no desenvolvimento do conhecimento: uma fase de desenvolvimento automático e inconsciente e outra regida por um controle gradual e ativo desse conhecimento. Assim as estratégias cognitivas de leitura designam os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor como fatos referentes à segmentação sintática e à interpretação de frases, que são explicadas não por regras gramaticais e sim por estratégias cognitivas do leitor. Já as estratégias metacognitivas indicam na leitura a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

Para Brown (1980:456), “metacognição é um conjunto de estratégias de leituras que se caracteriza pelo controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão”. Entre essas atividades, destacam-se:

- definir o objetivo de uma determinada leitura;
- identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto;
- distribuir atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes;
- avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura;
- determinar se os objetivos de uma leitura estão sendo alcançados;
- tomar medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas e
- corrigir o rumo da leitura no momento de distração.

O uso de estratégias metacognitivas depende de variáveis como: a idade, a experiência de leitura do leitor, a consciência da natureza do material envolvido na situação da leitura, a forma, organização e conteúdo do texto, a dificuldade das tarefas e a meta, o

objetivo da atividade.

Em relação à idade existe o problema dos tetos que limitam a aquisição e o desenvolvimento do processo de leitura. A criança tem fases de amadurecimento biológico e intelectual para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, mas por outro lado, tem a facilidade de aprender de forma mais rápida e natural comparando-as com os adultos.

Para Brown (1980), o desempenho da criança na escola com respeito ao uso das estratégias metacognitivas tem por base a tese do déficit, isto é, a de encarar o aprendiz como deficiente em relação a um saber e comportamentos ideais, sendo mais responsável pelo não uso, ou não habilidade, preconceito criado na escola, pois de acordo com Pedrosa, citada por Kato (1990), mostra em seus estudos que a criança, desde muito cedo, começa a monitorar seu comportamento como leitor. E que a diferença entre crianças menos e mais experientes reside no nível lingüístico em que tal monitoração se dá. Com isto Pedrosa mostra que as crianças menos experientes começam monitorando o nível da palavra, para progressivamente passarem a monitorar a nível de sintagmas, orações e unidades maiores que o período. No mesmo estudo de Pedrosa mostrou-se que muitas crianças deixam de preencher lacunas do texto, indicando que têm consciência de uma falha em sua compreensão. Sobre isto Brown (op.cit) afirma que o bom estudante pode ser somente aquele que com freqüência diz que não entendeu, simplesmente porque ele está constantemente monitorando a sua compreensão.

Porém o fato de a maioria das crianças não apresentarem a monitoração em nível textual não significa que elas não tenham estratégias cognitivas de natureza textual, elas apenas não conseguem ainda fazer afirmações ou desempenhar atividades que exijam dela capacidade metacognitiva no nível textual. E como as estratégias cognitivas são por vários autores defendidas por desenvolverem-se naturalmente em função do *input* e da motivação, há que se pensar e atentar para o ensino das estratégias metacognitivas na escola, esta deve propiciar situações problemas para o acionar de estratégias conscientes por parte dos alunos, inicialmente, comandadas pelo professor e gradativamente incorporadas no comportamento do leitor.

Se as estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente e se desenvolvem naturalmente há que se apostar em aulas de leituras que estimulem *inputs* para então promover as estratégias metacognitivas que orientam o uso e a desautomatização dessas estratégias quando encontrarem situações problemas.

2.2.3 Promoção de estratégias metacognitivas

É preciso entender os conceitos e conhecer as teorias sobre o ensino de estratégias, porém há a necessidade de vivenciá-las em sala de aula, pois, como afirma Menegassi (1990:139), “a fundamentação a nível teórico e metodológico é imprescindível ao professor, mas sem a vivência e aplicação desses conhecimentos em sala de aula, torna-se difícil solidificar tais aquisições”. Assim há que se prever na formação dos professores de séries iniciais conteúdos que contemplem o uso e o ensino de estratégias metacognitivas, que seja vivenciada com estes futuros professores a leitura como construção de sentidos, para que este possa no dia a dia da sua profissão adequar e planejar a melhor maneira de ensinar esta construção. Somente o professor poderá aplicar um método de ensino de leitura, sem esquecer que isto só é possível lendo com seus alunos.

Na perspectiva interativa: Rumelhart (1977), Adams e Collins (1979), Alonso e Mateos (1985), Solé (1987), Colomer e Camps (1991), *apud* Sole, 1998) afirmam que a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler precisamos, simultaneamente manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Há processos de leituras como as previsões – a verificação dessas estratégias e as interpretações feitas a partir dessas atitudes, uma dedução do fundamental do texto com relação aos objetivos que nos levaram a lê-lo e nos permitem orientar nossa leitura de uma maneira cada vez mais precisa e crítica, tornando-a mais eficaz. É bastante freqüente pensar que o estabelecimento da idéia principal ou a elaboração de um resumo são atividades posteriores à leitura.

O processo da leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo idéias sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado ou ao menos instigado.

Porém, um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler adequadamente.

Para Solé (1998:33):

o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitraram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-las. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto, considerá-las de forma exclusiva equivaleria, a começar a construção de uma casa pelo telhado.

É notório que na escola uma função bem clara e dirigida é: Ler com objetivo de adquirir conhecimentos. A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para refletir as dificuldades dessa área. Estes pré-conceitos cristalizados na escola fazem por limitar e distorcer o ensino da leitura. Ensina-se tantos outros conhecimentos em nome de aula de leitura, menos como fazê-la sem tanto sofrimento, frustrações e desmotivações.

Ler com os alunos, mostrando-lhes os passos a seguirem durante a leitura é a atividade que o professor deve e pode sempre tomar. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática, informar sobre o tipo de texto – ou superestrutura textual – desta forma terão os conhecimentos úteis para a realização da tarefa da leitura.

Assim, quando o professor tentar dar algumas pistas para seus alunos abordarem o texto, está fazendo algo semelhante ao que Edwards e Micer (*apud* Sole,1988), denominam “construir contextos mentais compartilhados”. Ajudá-los a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio e, conseqüentemente,percorrerem caminho mais fácil e simples até a compreensão.

Promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos – através do ensino da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos deve ser o objetivo geral do ensino de leitura na escola, pois a partir deste aprendizado a escola terá propiciado ao aluno condições de seu estabelecimento como leitor maduro e conseqüentemente um sujeito crítico, portador de uma arma poderosa para o acesso a qualquer conhecimento, cultura e realização pessoal e profissional, terá a escola com isso preparado um cidadão e não mais um indivíduo do povo que diz saber ler e escrever.

Assim nas aulas de leitura ensinar as estratégias metacognitivas vai possibilitar o aluno a chave da leitura autônoma e eficaz.

De acordo com Kleiman (2000: 34), “a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento”.

Sabe-se que no contexto escolar não é favorecida a delineação de objetivos específicos em relação à atividade de leitura, tornando o processo de ler confuso e sem perspectivas reais de produção. Na maioria das vezes a leitura acontece para fins de análise da língua, cópias, resumos atividades alheias à leitura. Por esse motivo o aluno não sabe aonde vai chegar com a atividade do ler, e por isso também não supõe as estratégias que irá usar.

A capacidade de processamento e de memória melhoram quando se é favorecido os objetivos para uma determinada tarefa. É uma atividade que é de grande ajuda à compreensão, e é desencadeada pela especificação de objetivos é o levantamento ou formulações de hipóteses. As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o conhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura que não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavras por palavra.

Existe ainda uma outra decorrência importante da atividade de predizer e testar: no confronto, o leitor estará exercendo controle consciente sobre o próprio processo de compreensão. Ele estará revisando, indagando, corrigindo, de forma não automática, conscientemente. Ele estará portanto utilizando estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objetivo de verificação de hipóteses. Assim uma atividade que pode começar como um jogo de adivinhação dirigido por um adulto pode ser, de fato, o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas do leitor.

Uma outra estratégia a ser ensinada é o monitoramento constante e consciente do comportamento e atitudes do leitor para o alcance da compreensão ao encontro dos objetivos propostos no início da leitura, e para isto uma outra estratégia deve também ser trabalhada e estimulada para que o leitor possa resolver os problemas de compreensão detectado no monitoramento, são as habilidades de alocar atenção para os aspectos principais do texto, de somar procedimentos corretivos quando falhas de compreensão aparecerem, como busca de conhecimento prévio por exemplo.

Saber como ensinar estratégias de leitura é um fator imprescindível a qualquer professor. Para isto, o docente precisa aprender e usar estas estratégias, para então vivenciá-las com seus alunos.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Desenvolvemos uma pesquisa experimental, na busca de resultados quantitativos e qualitativos, com objetivo de testar pressupostos aplicados ao ensino de leitura amparados na base teórica deste estudo, apresentada no segundo capítulo.

Como **objetivo geral** temos: “Investigar em que medida o uso de estratégias metacognitivas melhora a compreensão de textos em crianças da 4 série”.

Objetivos específicos também foram estabelecidos como:

- 1- Analisar os conceitos de leitura dos participantes da pesquisa;
- 2 - Descrever os processos mais utilizados pelas crianças na busca de compreensão;
- 3 - Promover atividades de leituras com os participantes;
- 4- Comparar o desempenho em leitura entre o grupo experimento que receberá o ensino das estratégias metacognitivas de leitura e, o grupo controle que não receberá o ensino dessas estratégias.

Duas **hipóteses** foram levantadas para este estudo:

- 1- A promoção metodológica de estratégias metacognitivas influenciará positiva e significativamente a compreensão de leituras realizadas pelos sujeitos do grupo experimento;
- 2- A habilidade metacognitiva desenvolve-se em estágios iniciais do desenvolvimento do leitor, basta ser promovida e estimulada, através de atividades adequadas.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2002, em doze encontros, um por semana, com duração aproximada de duas horas cada, às terças-feiras, (quando não havia impedimento como: provas, feriados e outras atividades da escola), no Colégio de Aplicação da UNIVALI (CAU) em Itajaí, com duas turmas de 24 alunos cada, na quarta série do ensino fundamental. Foram selecionados dois grupos de 24 alunos para a obtenção de um Grupo Experimento (GE), que recebeu o ensino sistemático das estratégias metacognitivas e um Grupo Controle (GC), que recebeu apenas aulas de leitura sem o respectivo ensino das estratégias acima citadas.

A escolha do colégio se deu pelo fato de a pesquisadora ser docente do curso de Pedagogia da UNIVALI, o que facilita o acesso às atividades que foram desenvolvidas, além da comum receptividade de trabalhos de pesquisa.

Foram feitas entrevistas através de questionários (anexos 01,02 e 03), com o diretor geral, coordenadora pedagógica e professores do ensino fundamental, para se ter uma noção geral de como é a política da escola, seu planejamento e projeto pedagógico a cerca do ensino de leitura. As entrevistas se deram no início da pesquisa. Duas entrevistas também foram feitas com as crianças sujeitos da pesquisa, uma no início e outra no final, com o objetivo de identificar qual o conceito de leitura existente para este grupo e como ensaiam a busca de compreensão.

Após as entrevistas, três aulas de leitura foram assistidas em cada grupo, a fim de verificar como se dava o ensino de leitura na prática.

Em seguida foi realizado o pré-teste (anexo 04), para verificar como essas crianças realizam a leitura e buscam da compreensão dos textos que lhes são apresentados.

A escolha do GE foi realizada aleatoriamente, Iniciando-se então, a intervenção pedagógica pela pesquisadora e acompanhada da professora regente de cada grupo. Esta etapa constituiu no ensino sistemático de estratégias metacognitivas para o GE, ficando o GC apenas com aulas de leituras sem a inserção do ensino das estratégias. Em novembro do

corrente foi realizado o pós-teste (anexo 05) para verificar a comprovação ou não das hipóteses traçadas neste estudo.

3.2 População da pesquisa

Foram os sujeitos desta pesquisa, 48 alunos das duas 4ª séries do ensino fundamental do Colégio de aplicação da UNIVALI, divididos em dois grupos, o experimental e o controle.

Em entrevista realizada com as professoras regente e da anotação no diário registro das atividades, após duas semanas de observação e, juntamente com a análise de uma entrevista e dados obtidos no colégio, descreveremos algumas informações sobre estes sujeitos:

QUADRO 1: HISTÓRICO DOS ALUNOS - TEMPO NO COLÉGIO

SÉRIE ESCOLAR	TURMA 41	TURMA 42
Maternal	5	7
Jardim	3	2
Pré-escola	5	3
1ª série	4	5
2ª série	1	1
3ª série	3	3
4ª série	2	2
Total	23 alunos	23 alunos

FONTE: Secretaria do Colégio de Aplicação da UNIVALI.

Após este levantamento houve o ingresso de mais um aluno em cada grupo, decorrente de transferência na metade do ano letivo.

QUADRO 2: CÁLCULO DO TEMPO DE COLÉGIO DAS TURMAS

SÉRIES	TURMA 41	TURMA 42
Maternal x 7	35	49
Jardim x 6	18	12
Pré-escola x 5	25	15
1 série x 4	16	20
2 série x 3	3	3
3 série x 2	6	6
4 série x 1	2	2
Total de anos CAU da turma	105	107
Média por aluno/Turma	4,56 anos	4,65 anos

Os dois grupos apresentam bastante semelhança quanto ao fator tempo de escola, sendo a pequena diferença de dois meses, provavelmente não significativa.

Grupo Experimento

No GE de 24 alunos, 22 participaram da entrevista que antecedeu o início da pesquisa, (dois alunos faltaram a esta atividade não sendo possível a realização em momento posterior), verificamos que 18 alunos residem na cidade de Itajaí, a mesma cidade da escola e apenas quatro são de outras regiões. A idade deste grupo está assim dividida: doze alunos com dez anos; sete com nove anos e três com onze anos. Neste grupo dez sujeitos estudam no Colégio de Aplicação da UNIVALI, desde a pré-escola, outros seis estão neste colégio desde a 1ª série, três estão na escola desde a 3ª série, ficando apenas três que iniciaram na 4ª série.

As informações acima refletem um grupo com vivências e aprendizados muito parecidos, referentes às questões regionais, econômicas e culturais, o que vem contribuir para o estudo que estamos desenvolvendo.

Outro dado importante, pois está diretamente ligado às condições de auxílio e incentivo que estes sujeitos têm referente a seus estudos, é a formação dos pais destas crianças

que, na grande maioria é graduação. Neste grupo obtivemos a seguinte distribuição: 20 mães com formação superior e apenas 02 sem esta formação, dos pais 19 possuem formação superior e 03 não. Destes números destacamos que 12 pais (pai e mãe) são professores, destes, 06 de ensino superior.

Outra informação que tentamos levantar foi o grau de prazer relacionado à atividade de leitura. Para isto perguntamos com que frequência eles iam a Biblioteca Infantil e por que iam. Um dado que achamos bastante expressivo foi de que 20 alunos somente iam a biblioteca na terça-feira, dia em que a professora cobrava um livro para leitura. Apenas 02 manifestaram que iam à Biblioteca buscar outras leituras por vontade própria. Dentre os vinte questionamos o por que iam apenas quando a professora solicitava e tivemos algumas declarações como: *“Eu não gosto de ler, só leio quando sou obrigado, para nota”* *“Ah eu canso ler um livro inteiro e às vezes nem estou entendendo direito, e é chato”*.

Já dentre os dois que afirmaram ir de duas a três vezes por semana, complementaram a resposta dizendo assim *“Eu além dos livros aqui da nossa biblioteca que não são muito legais, eu leio muitas coisas do meu pai, ou da Internet e de livro que eu ganho da minha mãe, vó e pai. “Eu adoro ficar no meu quarto lendo, não tenho muitos amigos por isso fico lendo e isto para mim é muito legal”*. (a primeira resposta é de uma aluna que o pai era professor e incentiva muito a sua leitura)

Estas informações vêm ratificar o que Ruddell e Unrau (1994) dizem sobre as condições cognitivas e afetivas dos leitores. Os fatores afetivos e motivacionais explicam como se dá a leitura envolvendo o texto, o leitor e o professor, e acrescentamos aqui os pais, a família, as condições que a família, escola e professor criam para desencadear um hábito de leitura sem sofrimentos. Segundo os autores acima, para o processamento da leitura o leitor utiliza-se de duas partes inter-relacionadas: as condições afetivas e as condições cognitivas. As condições afetivas dos leitores incluem a motivação para ler, a atitude em relação à leitura e ao conteúdo, a perspectiva do leitor, valores e crenças socioculturais. Já as condições cognitivas incluem os conhecimentos declarativos, processuais e condicionais que a escola

pode oferecer.

Um outro dado extraído das entrevistas com os sujeitos do GE foi o conceito que estes alunos tinham sobre leitura. Foi questionado o que significa leitura para eles e tivemos novamente dados significativos como: dos 22 que participaram da entrevista 10 disseram que leitura é aprender coisas novas, dois relacionaram a leitura algo que tinham que fazer para nota, como esta afirmação *"É algo que tenho que fazer bem e bastante para passar de ano"*, quatro relacionaram a ler coisas, destes, um disse: *"Ler os textos e trabalhos que a professora manda"*, dois disseram que ler era ler livros bem grandes, relacionaram leitura só quando há quantidade conforme a afirmação: *"Leitura é quando alguém consegue ler aqueles livros bem grossos sem desenho"* Três indicaram leitura como algo legal, mas sem dizer o que era. *"Eu acho leitura algo legal que fazemos"* e dentre estas resposta um sujeito apresentou um conceito que chamou bastante a atenção, de que leitura é nas suas palavras *"...uma conversa entre o leitor e o autor através do texto e desta conversa sempre aprendemos"*. Analisando o autor desta resposta com maior detalhe, podemos perceber que tinha na sua casa um incentivo de leitura muito positivo, seus pais, ambos professores, apoiavam e auxiliavam as iniciativas de leitura deste sujeito e liam com ele quando este encontrava dificuldades. E um definiu leitura como imaginar aquilo que está ali escrito.

Ao serem abordados com a pergunta "Você se considera um leitor ruim, bom ou ótimo tivemos 18 respostas "bom" e ao questionarmos o porquê a grande maioria afirmavam assim *"Por que eu não leio direitinho como a professora qué", "Eu gaguejo às vezes", "Eu leio pouco, então eu leio devagar"*... Um único sujeito colocou que se considerava um leitor ruim e ratificou a relação desempenho reflexo do estímulo *"É por que eu não sei ler direitinho como a professora e minha mãe qué, minha mãe diz que eu sou muito lerda para ler, que eu tenho que ler mais, mais eu não gosto e não ligo para o que elas dizem, eu não gosto, é ruim a gente fazer o que não gosta, né?"* Três colocaram-se como ótimos leitores e as suas justificativas ficaram em torno de *"Eu leio bastante livros já até perdi as contas de tantos que são"* *"Eu leio bem rápido, não gaguejo, faço as pontuações, leio quase como falo"*.

Grupo Controle

No GC dos 24 entrevistados verificamos que 19 alunos residem na cidade de Itajaí, a mesma cidade da escola e cinco são de outras regiões. A idade deste grupo está assim dividida: quatorze alunos com dez anos; cinco com nove anos e cinco com onze anos. Neste grupo doze sujeitos estudam no Colégio de Aplicação da UNIVALI, local onde está sendo realizada a pesquisa, desde a pré-escola, outros sete estão neste colégio desde a 1ª série, quatro estão na escola desde a 3ª série, ficando apenas um que iniciaram na 4ª série.

Neste grupo os dados extraídos da entrevista também refletem um grupo com vivências e aprendizados muito parecidos, referentes às questões regionais, econômicas e culturais.

Quanto a formação dos pais, fator de significativa importância como já havíamos mencionado acima, o GC também apresenta a maioria dos pais com graduação. Neste grupo obtivemos a seguinte distribuição: 18 mães com formação superior e seis sem esta formação, dos pais 22 possuem formação superior e dois não. Destes números destacamos que dez pais (pai e mãe) são professores, destes, oito de ensino superior.

Outra similaridade entre os grupos foi quanto ao grau de prazer relacionado à atividade de leitura. Neste GC, também apareceu um número bastante expressivo: 22 alunos somente iam à biblioteca na terça-feira, dia em que a professora cobrava um livro para leitura. Somente dois manifestaram que iam à Biblioteca buscar outras leituras por vontade própria. Dentre os vinte e dois também questionamos o por que iam apenas quando a professora solicitava e tivemos algumas declarações como: *“Porque eu não tenho tempo e não gosto, e como a professora não pergunta nada sobre a leitura de terça, para que vou ler mais”* *“É que ler sozinha é ruim, eu não gosto”*.

Já os dois que afirmaram ir de duas a três vezes por semana, complementaram a resposta dizendo: *“Estou sempre lendo, em livros ou no computador. Gosto de descobrir mais coisas novas”*. *“A Leitura me deixa mais calma, mas tem que ser do tipo que eu gosto, então*

sempre pego os livros com assuntos que eu gosto”.

Um outro dado extraído das entrevistas com os sujeitos do GC foi o conceito que estes alunos tinham sobre leitura. Foi questionado o que significa leitura para eles e tivemos novamente dados significativos como: dos 24 que participaram da entrevista onze disseram que leitura é aprender coisas novas, seis relacionaram a leitura algo que tinham que fazer para nota, como esta afirmação *”A professora sempre diz que eu não estou me esforçando na leitura e minha nota não é boa”*, quatro relacionaram a ler coisas, destes, um disse: *“Ler coisas de Matemática, Geografia, essas coisas..”*, três disseram que ler era ler livros bem grandes, relacionaram leitura só quando há quantidade conforme a afirmação: *“Ler é conseguir terminar os livros bem grandes”*.

Ao serem abordados com a pergunta você se considera um leitor ruim, bom ou ótimo tivemos 20 respostas “bom” e ao questionarmos o porquê a grande maioria afirmavam assim *“Por que eu não leio rápido”, “Eu não gaguejo muito”*. Dois colocaram-se como ótimos leitores e as suas justificativas foram: *“Eu leio muito, e bem rápido” “Eu acho que leio bem, porque faço tudo direitinho, e sempre ensaio quando sei que vou ler para a professora”*.

Outros dois colocaram ser leitores ruins e suas afirmações tinham haver com o estímulo no desempenho de oralidade, como: *“A professora diz que eu fico parando muito quando leio, mas eu não consigo ler como alguns na sala que lêem rápido” “Eu não gosto de ler, tenho vergonha”*.

Após esta descrição podemos afirmar em linhas gerais que os grupos possuem semelhanças nos aspectos, sociais, econômicos e culturais, fatores que poderiam influenciar neste estudo.

3.3 Instrumentos da pesquisa

Foram utilizados, questionários (anexos 1,2 e 3) para levantamento de perfis dos

docentes e discentes, pré-teste (anexo 4), pós-teste (anexo 5) e textos (anexo 6), com temas de interesse dos alunos, e de acordo com assuntos de época: Pai de todo o jeito (semana que antecedeu o dia dos pais); O verde brilha no poço; O Homem e os Animais; Ditosa Pátria; Happy Halloween; Eduardo e Mônica; O jacaré a Tartaruga (Lenda), dentre outros que podem ser verificados no anexo 06.

3.4 Procedimentos

A primeira etapa da pesquisa consistiu na observação pela pesquisadora de três aulas de leitura com cada grupo.

Um segundo estágio previsto foi a aplicação dos questionários (anexos 01, 02 e 03) com os alunos e professores, através de entrevistas.

Num terceiro momento, foi realizada a aplicação do pré-teste (anexo 04), com os dois grupos.

Após a aplicação do pré-teste, iniciou-se a etapa da intervenção pedagógica, planejada conforme critérios metodológicos estabelecidos no planejamento que segue:

Para esta etapa da pesquisa foram previstos doze encontros com cada grupo que passam a partir deste momento, a serem identificados como GE – Grupo Experimental e GC – Grupo controle.

O planejamento das aulas foi seguido por uma linha metodológica previamente traçada para o guiar as ações durante as intervenções com os alunos. Tentou-se também, envolver os alunos para a leitura vista cognitivamente e, para isto, a interação foi o ponto de partida, pois neste espaço o aluno teve possibilidade de manifestar-se dentro da diversidade humana e sentir o significado de suas ações, pois experimentou uma leitura que socializa tanto no plano da relação humana quanto para a manifestação e difusão do conhecimento.

Assim para o desenvolvimento das aulas de leituras utilizamos os textos que compõem o anexo 06 seguidos dos procedimentos abaixo:

- a) ativação do conhecimento prévio ;
- b) levantamento de hipóteses;
- c) formulação de objetivos;
- d) leitura
- e) monitoramento da compreensão com a inserção das estratégias metacognitivas através de:
 - 1) detectar problemas de vocabulário e resolvê-los com auxílio de pistas textuais.
 - 2) releitura de partes do texto não compreendidas
- f) Exercícios orais e escritos de compreensão para verificar se o desenvolver das atividades trabalhadas desencadearam uma compreensão total ou parcial do texto, comparando com o grupo controle que não recebeu o tratamento constantes na letra E.

A seguir apresentaremos a descrição do plano de uma aula com cada grupo para que o leitor deste trabalho possa situar-se quanto às atividades que foram desenvolvidas com a cada grupo.

Plano de aula – 5ª semana - Grupo Experimento:

Texto: Poço verde.

Objetivo Geral: Identificar a partir das pistas do texto as lacunas apresentadas pelo autor.

Objetivo específico: Desenvolver estratégias metacognitivas para a construção de sentidos do texto.

- Cumprimentos iniciais.
- Evocação do apreendido na última aula de leitura.
- Solicitar as crianças que queiram ir até o quadro e escrever o que fez para entender o último texto;
- Fazer a evocação do conhecimento prévio dos sujeitos sobre o assunto a ser apresentado pelo novo texto; (anotar no quadro as informações pertinentes para o entendimento do texto);
- Estabelecimento do objetivo da leitura. Identificar qual seriam as palavras que preencheriam as lacunas, e o que queria significar a palavra chave do texto;
- Solicitar a leitura silenciosa;
- Solicitar uma outra leitura, neste momento assinalando as passagens que ficaram sem o total entendimento;
- Discussão entre eles sobre o que ficou com problemas de entendimento e uma nova relação do que ainda ficaram com dúvidas;
- Uma nova leitura feita pela professora-pesquisadora onde os alunos-sujeitos iam completando as lacunas e verbalizando o que ainda não havia sido totalmente entendido;
- Entrega do exercício de compreensão onde os alunos identificaram a idéia central do texto, as idéias de suporte, elencar fatores que contribuíram para o verde crescer etc...

Plano de aula – 5ª semana - Grupo Controle:

Texto: Poço verde.

Objetivo Geral: Realizar a leitura do texto apresentado.

Objetivo específico: Preencher as lacunas existentes

- Cumprimentos iniciais.
- Evocação do apreendido na última aula de leitura.
- Entrega do texto – solicitação de uma leitura silenciosa
- Solicitação de uma segunda leitura;
- Resolução do não entendimento identificado no texto
- Entrega das atividades de compreensão do texto; explicação geral das questões.

Finda a intervenção pedagógica, foi realizada a aplicação do pós-teste (anexo 05) que foi elaborado com os mesmos critérios, extensão e grau de investigação para, após análise, verificar se o ensino metodológico das estratégias metacognitivas influenciou positivamente o comportamento e habilidades dos leitores participantes desta pesquisa.

A elaboração do pré e pós-testes

O planejamento de uma atividade que pudesse estar refletindo uma habilidade do leitor-sujeito foi uma etapa difícil e de muitas buscas. Buscas incessantes, esse foi nosso percurso até a definitiva escolha dos testes que pudessem estar evidenciando ou não as hipóteses que levantamos no início deste trabalho.

Primeiro aspecto levado em consideração para a elaboração do pré-teste foi o cuidado em produzir um material interessante, não muito extenso, pois a faixa etária

trabalhada requer um material adequado.

Quanto à escolha do tipo de perguntas, concentradas em maior parte objetivas de múltiplas escolhas também se deveu ao fato de que nosso maior interesse foi o de verificar o desempenho do sujeito-leitor na busca de compreensão e não como ele elabora esse saber na escrita. As poucas questões no pré-teste onde o sujeito precisou argumentar uma escolha aconteceu mais para uma avaliação da segurança da resposta fornecida nas perguntas de escolha múltipla. No pós-teste houve a inserção de mais questões no teste nº04 que pudessem buscar do sujeito um esforço maior para a resolução. Esta inserção foi realizada para ratificar ainda mais a hipótese de que os sujeitos do grupo experimento estariam capacitados para a resolução também de questões mais complexas.

Três textos do pré-teste e pós-teste são resultado de uma tradução e adaptação do material “*Clues for Better Reading da Curriculum Associates*”, pois como já havia citado em seu trabalho, Menegassi (1990), na pesquisa em leituras, há a necessidade da criação de testes de leituras e, hoje após doze anos ainda não temos testes que possam agilizar e garantir o levantamento real da capacidade de leitura.

Passaremos agora a descrever os objetivos de cada teste no pré e pós teste.

Pré-teste

O Pré-teste foi elaborado por um conjunto de quatro textos que passamos a descrever a seguir:

O texto nº 01 do pré-teste intitulado “O mistério do Sono” é composto de três questões:

- a 1ª buscava saber se os sujeitos conseguiam buscar a idéia principal do texto;
- a 2ª a idéias principal do parágrafo final do texto e,
- a 3ª para verificar se o sujeito era capaz de enumerar argumentos apresentados

para sustentar uma idéia.

O texto nº 02 do pré-teste intitulado “Alfonso o Jacaré” é composto por um conjunto de 08 idéias de apoio que deveriam ser relacionadas pelos sujeitos a duas idéias principais.

O texto nº 03 do pré-teste intitulado “O tamanho dela e dele” apresenta um gráfico constando tamanhos relativos a idade e sexo para que o sujeito faça a leitura das medidas conforme solicitação de oito questões.

O texto nº 04 do pré-teste intitulado “O caso das Pedras Perdidas” traz uma tabela descrevendo características de determinadas pedras. O teste traz oito questões para verificar se o leitor consegue usar as pistas textuais para chegar a informações não textuais.

Pós-teste

O Pós-teste foi também elaborado por um conjunto de quatro textos que passamos a descrever a seguir:

O texto nº 01 do pós-teste intitulado “Mike, o urso” apresenta oito afirmações com idéias de apoio que deveriam ser relacionadas duas idéias principais.

O texto nº 02 do pós-teste intitulado “O caso do teste de matemática desaparecido” apresenta oito questões para que o sujeito a partir das informações textuais chegasse as informações não-textuais.

O texto nº 03 do pós-teste intitulado “Ligerinho” traz um gráfico com o tipo de animal e sua capacidade de velocidade. Composto de oito questões para que com a leitura do texto e do gráfico o sujeito apresentasse o resultado das questões.

O texto nº 04 do pós-teste intitulado “O menininho” composto por quatro questões para que o aluno apresentasse a idéia central do texto a partir de sua inferência do acontecido e descrito no texto. Que fosse capaz de enumerar idéias apresentadas pelo autor.

Testagem piloto dos instrumentos

Uma aplicação do Pré-teste com uma turma de 5ª série do Colégio de Aplicação da UNIVALI fez-se com a finalidade de validar a sua precisão no fornecimento de dados sobre a medida de compreensibilidade das perguntas referentes ao texto. A escolha da 5ª série deveu-se ao fato de verificarmos possíveis dificuldades, inferindo-se que alunos desta série possam evidenciar falhas, como as que alteramos após da testagem piloto como descrevemos a seguir.

A primeira observação importante na testagem dos testes foi que a aplicação do pré-teste com os sujeitos da pesquisa, alunos de 4ª série, deveria ser programada para dois momentos diferentes, devido a sua extensão, mesmo com a retirada de um texto.

Outro aspecto observado foi para a necessidade de uma explicação mais detalhada de como responder as perguntas, mesmo as objetivas.

Outras informações mais periféricas, porém, que ajudaram para a maior compreensão do instrumento, foi quanto a estética organizacional dos textos e perguntas, detalhes como fonte e espaçamento também foram modificadas por sugestão das professoras regentes.

Participaram desta atividade de validação 28 alunos. A testagem foi numa única etapa realizada no dia 06 de junho de 2002, com início às 8h15 horas e término às 9h 10.

Também os questionários com alunos e professores foram aplicados com outros alunos e professores de outra escola para verificarmos se havia problemas quanto as informações que pretendíamos obter. Desta aplicação alguns questionamentos foram trocados, mas de maneira mais ampla já podíamos ter informações significativas para as análises que pretendíamos.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Descrição e discussão da observação das aulas

Após a análise das entrevistas realizadas com o diretor, coordenadora pedagógica, professores e alunos, em que tomamos conhecimento parcial de como acontecia e era vista a leitura no colégio onde esta pesquisa foi realizada, iniciamos a observação das aulas de leituras com cada grupo. Nestas aulas pudemos observar um trabalhar o texto de maneira assistemática, com um planejamento diferenciado para as turmas apesar de as professoras terem afirmado o planejamento em conjunto das atividades para as duas quartas-séries.

Verificamos também uma tendência por uma tradição escolar nos métodos de ensino de leitura, como: a professora lê a primeira vez, ou solicita que o aluno leia oral e de maneira fluente corrigindo a pontuação, entonação, ritmo dentre outros aspectos da leitura de decodificação e sonorização. Como sequência era solicitado aos alunos que procurassem no dicionários as “palavras desconhecidas”. Quando surgiam as dúvidas, na maior parte das vezes, que não eram poucas, o aluno questionava e a professora de pronto apresentava a resposta. Em apenas duas ocasiões num mesmo grupo a professora não respondeu literalmente os questionamentos dos alunos, fazendo-os refletir através das pistas fornecidas pelo texto. Porém nestas ocasiões não foi dito aos alunos como fazer. A professora colocou o texto em transparências e foi mostrando para os alunos as pistas, destacando as idéias que ajudariam a construir o significado, ajudando-os a completar as hipóteses que levantavam, mas inseguros não ousavam terminar.

Nos poucos momentos de interação professor/aluno e texto pudemos observar o distanciamento de outros alunos não envolvidos na situação, mostrando que este tipo de atividade não era comum. Com isto aprendiam e solucionavam as dúvidas somente um

número pequeno de alunos. E os que não entendiam demonstravam uma insatisfação durante as aulas de leitura, ficavam insatisfeitos, reclamavam, brincavam e conseqüentemente atrapalhavam toda a atividade. As atitudes descritas acima são desencadeadas pela falta de estabelecimento dos objetivos para a leitura. Talvez pela falta da “construção de contextos mentais compartilhados” como denominam os autores Edwards e Micer (apud Sole, 1998), que no contexto escolar não é efetivamente trabalhada, o estabelecimento de objetivos não acontece e os alunos-leitores ficam confusos e sem perspectivas reais para a atividade, pois segundo Kleiman (200:34) “a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” e estratégias como esta é que vai possibilitar aos alunos a leitura autônoma e eficiente.

Somente em uma aula, na mesma turma onde a professora interagiu mais com os alunos durante as aulas de leitura é que a professora explicitou aos alunos para que iriam ler o texto proposto. O que deveriam saber ao término da leitura. Nesta aula a atenção e dedicação às atividades foram mais evidenciadas.

4.2 Descrição e Discussão da promoção das estratégias metacognitivas

Durante doze encontros entre o período de 30 de julho a 29 de novembro de 2002 foram desenvolvidas atividades de leitura com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Estas aulas aconteceram às terças-feiras com duas horas de duração aproximadamente com cada grupo.

As aulas de leitura para o GE seguiram a seguinte metodologia:

- ativação do conhecimento prévio;
- levantamento de hipóteses;

- formulação de objetivos;
- a leitura
- monitoramento da compreensão – detectando problemas e resolvendo-os
- releitura
- exercícios orais e escritos de compreensão.

Já para o GC os mesmos textos (anexo 6) foram aplicados, porém somente com leitura e exercícios de compreensão, conforme foi descrito na metodologia.

Durante esses encontros foi possível observar o crescimento motivacional do GE que desenvolviam as atividades com prazer e interesse. A conversa que antecedia a apresentação do texto para o acionamento do conhecimento prévio, gradativamente fez com que esses sujeitos participassem mais, pois perceberam e relataram que muito dos que eles e seus colegas colocavam e os comentários feitos pela pesquisadora (professora) os ajudavam no entendimento do texto. Nestes momentos, hipóteses eram construídas e registradas no quadro para que depois, durante a leitura, pudessem verificar se elas se confirmavam ou não.

Também ficou muito evidente que o estabelecimento de objetivos da leitura, para quem e por quem lê determinado texto, direcionava os esforços de busca de entendimento para o grupo experimento, o que não acontecia com os sujeitos do GC que ficavam cheios de questionamentos e visivelmente desmotivados porque não sabiam aonde chegar com a leitura proposta. Pois de acordo com Ângela Kleiman (2000:34), “...a leitura com objetivos bem definidos permitirá lembrar mais melhor aquilo lido”. Estabelecer objetivos é uma atividade de grande ajuda à compreensão, que não trabalhada leva a desmotivação e o consequente desinteresse.

A falta de trabalhar o acionamento do conhecimento prévio sobre a leitura também desencadeava uma busca de sentidos muito demorada e cansativa para os sujeitos, o que desencadeou uma certa resistência para com as aulas, como afirmações que transcrevemos

“...Textos, de novo”; “Ah! Eu não quero fazer o exercício”; “Professora já procurei no dicionário e não consegui entender”.

Em nenhum momento foi declarado explicitamente que o questionar o texto, o refletir antes sobre um título, o levantar hipóteses, o reler, a atenção consciente sobre a medida de entendimento dos assuntos abordados seriam atitudes que os sujeitos do GE deveriam retomar nas próximas atividades de leitura, e mesmo assim, faziam isto a cada encontro com maior autonomia e segurança, o que ratifica a afirmação de Oxford (1989, *apud* FUJITA, 2001:03), que as estratégias são passíveis de serem vivenciadas em sala de aula sob a supervisão do professor. E isto foi o que realmente aconteceu a cada novo encontro foi possível observar a diferença no comportamento diante da leitura do GE para o GC. Em nenhum momento ensinamos explicitamente ou nominamos as estratégias, apenas percorríamos junto com os leitores/sujeitos os caminhos para a busca de sentidos.

Quando o professor percorre o caminho a busca da construção de sentidos do texto o leitor aprendiz desenvolve o gosto pela leitura, pois esta não será algo de difícil acesso e solitária. Nos encontros semanais com os grupos foi possível perceber que o grupo onde as estratégias eram trabalhadas havia o interesse pela próxima atividade, já com o grupo que não recebia a promoção das estratégias, o desinteresse e a manifestação de resistência era a cada semana mais forte. Dizeres como *“De novo essa coisa chata de ler”* ou *“Eu não quero, porque eu não gosto de ler”*. *“A professora também dá textos”*, ao contrário o grupo experimento manifestava-se com *“Oba, que tipo de leitura vamos fazer hoje”*; *“É só isso, já acabou”*. Estes relatos indicam que há um caminho mais tranquilo para o leitor que está iniciando a leitura de construção de sentidos. De que a metodologia utilizada pelo professor é muito importante na construção do prazer em ler, na formação de um leitor com autonomia e habilidades que possam atuar na aquisição de conhecimentos e desempenho de expressão do aprendido.

Porém, para que este tipo de ensino ou vivência da leitura possa acontecer realmente é essencial que o professor primeiramente seja ensinado a ler seguindo os caminhos da

metacognição, para que possa então, vivenciar naturalmente estas etapas nas aulas de leituras.

O estabelecimento do objetivo da leitura com o grupo experimento fazia com que esses sujeitos tivessem um caminho certo a trilhar e, após a conversa inicial que evocava o conhecimento prévio sobre o assunto que seria tratado no texto, os sujeitos já iniciavam a leitura sabendo o que queriam obter, o que facilitava o monitoramento para medir se o entendimento estava ou não ocorrendo.

Outro aspecto bastante evidente, foi as crescentes tentativas de solucionar os problemas detectados. Também passaram a dividir suas experiências trilhadas até o momento com seus colegas, fazendo com que a interação desencadeasse uma busca coletiva de construção de sentidos. Isto ressalta de que o processo ensino e aprendizagem pode ser participativo e, isto realmente ratifica a teoria de que a interação na construção de sentidos deve ser a mola propulsora para o desenvolvimento e crescimento das habilidades que um bom leitor precisa possuir.

4.3 Apresentação e discussão dos dados obtidos nos questionários e entrevistas com a população da pesquisa

4.3.1 Análise dos dados obtidos nos dois questionários aplicados com os alunos-sujeitos da pesquisa

Na oitava semana aplicamos novamente um questionário entrevista com ambos os grupos para mensurar como estava as atividades até o momento e contrastar com a primeira entrevista realizada antes do início da pesquisa.

Apresentaremos então alguns números que poderão exemplificar a mudança de comportamento e conceitos apresentados pelos alunos antes e depois da intervenção.

O quadro abaixo indica a mudança de comportamento dos sujeitos quanto ao gosto pela leitura.

QUADRO 3: DADOS COMPARATIVOS SOBRE AFETIVIDADE EM RELAÇÃO A LEITURA.

GRUPO CONTROLE 1 ENTREVISTA	GRUPO CONTROLE 2 ENTREVISTA
Você gosta de leitura	Você está gostando das atividades de leitura
(08) Sim	(08) Sim
(11) Não	(13) Não
(05) Às vezes	(02) Às vezes

GRUPO EXPERIMENTO 1 ENTREVISTA	GRUPO EXPERIMENTO 2 ENTREVISTA
Você gosta de leitura	Você está gostando das atividades de leitura
(10) Sim	(14) Sim
(06) Não	(0) Não
(06) Às vezes	(8) Às vezes

Estes números ratificam os comportamentos descritos nas intervenções quanto o GC que não recebia a inserção de estratégias metacognitivas aumentou de onze alunos que não gostavam de leitura para 13, o GE apresentou um acréscimo de dez para 14 alunos que disseram gostar de leitura.

A seguir estão os resultados da pergunta que verificava se o sujeito percebeu se havia aprendido algo com as aulas de leitura da pesquisa.

QUADRO 4: PERCEPÇÃO DO APRENDIZADO COM AS AULAS DE LEITURA

GRUPO EXPERIMENTO	GRUPO CONTROLE
Você aprendeu algo que possa ajuda-lo para entender melhor o texto	Você aprendeu algo que possa ajuda-lo para entender melhor o texto
(18) Sim (05) Não	(10) Sim (14) Não

Nestes números novamente há a constatação de que quando o leitor tem um direcionamento ele aprende com isso, prova disto são algumas afirmações que transcreveremos de 16 sujeitos do GE que disseram em complemento da pergunta o que aprendeu, que haviam aprendido que se dedicarem mais atenção quando estão lendo, entenderão melhor o texto como: *“Eu aprendi que se eu ficar cuidando e percebendo se estou ou não entendendo um pedaço do texto eu consigo fazer mais fácil as coisas relacionadas como responder as perguntas que a Raquel faz”*.

Na pergunta se você aprendeu algo que possa ajudá-lo a entender melhor o texto, foi solicitado que indicassem o que aprenderam? ***Ressaltamos que não indicamos as respostas para não induzirmos qualquer manifestação não vivenciada.**

Um dado interessante aqui foi de que alguns sujeitos disseram ter aprendido algo para ajuda-los na compreensão de textos, porém foi possível observar que os sujeitos que apresentaram estas respostas são os que obtiveram melhor média no pré-teste e também estavam dentre aqueles que disseram gostar de leitura. Os números do GE evidenciam que o percorrer do professor pelas estratégias que podem facilitar a compreensão resulta em aprendizado, conforme os relatos onde cinco sujeitos disseram que aprenderam que se relessem o texto numa segunda leitura já conseguiam entender outras coisas que na primeira leitura tinha ficado obscuro, conforme na transcrição de um sujeito do GE a seguir *“Se não entender só numa leitura, leio de novo para entender”* ou *“Que ler às vezes fazem diferença nos diferentes textos”*, ainda em resposta como *“Ler de novo se não entender e aí indo*

sublinhando, destacando pedaços importantes de um jeito, pedaços ainda não entendidos de outro jeito para depois perguntar para a professora ou para um colega”.

Outro dado que chamou bastante atenção é que dos 14 sujeitos que disseram ter aprendido algo no complemento da resposta dentre outras estratégias elencaram e destacaram como algo importante para conseguir ler bem o texto foi a atenção para a leitura e parece que eles já vêem atenção como o monitoramento conforme estas respostas que transcrevemos. “*Se concentrar para se tiver perguntas responder com certeza, e se estiver concentrado pode quando está lendo já ir fazendo a pergunta e ir respondendo*” ou “*Prestar mais atenção porque isso ajuda muito para entender o texto*”.

QUADRO 5: COMPLEMENTO DO QUESTIONAMENTO O QUE VOCÊ APRENDEU PARA LER MELHOR – 1º QUESTIONÁRIO.

GRUPO CONTROLE	GRUPO EXPERIMENTO
Re ler (5)	Re ler (12)
Ler diferente os textos diferentes (02)	Ler diferente os textos diferentes (15)
Sublinhar (03)	Sublinhar (18)
Pesquisar as palavras novas (08)	Pesquisar as palavras novas (13)
A imaginar (03)	A imaginar (21)
Concentração para entender melhor o texto (05)	Concentração para entender melhor o texto (18)
Aprender a lembrar de todo o texto (1)	

Se relacionarmos o número de três sujeitos do GC que responderam que aprenderam a imaginar sobre o que o texto esta tratando aos números de respostas do GE de 21 sujeitos, podemos também verificar que estas respostas evidenciam a consciência destes alunos em aplicar uma estratégia na busca de compreensão. Este ocorreu face ao trabalhar no GE o levantamento de hipóteses e evocação do conhecimento prévio de maneira interativa, onde cada um que quisesse expunha o que sabia sobre um determinado assunto do texto.

Em outro questionamento sobre como você gostaria que fossem as aulas de leitura, também sem indicar possíveis respostas obtivemos:

QUADRO 6: INDICAÇÃO DE AULAS DE LEITURA – 2º QUESTIONÁRIO

Mais curiosidades	Mais curiosidades
Coisas mais interessantes (03)	Coisas mais interessantes (02)
Formatos de textos e aulas variados (07)	Formatos de textos e aulas variados (09)
Mais vezes na semana (02)	Mais vezes na semana (08)
	Com mais indicações de leitura do que textos prontos (02)
	Como as aulas de terças com a Raquel (02)

Há dois dados que merecem uma ressalva, o de que dois sujeitos do grupo experimento manifestaram a vontade de que as aulas de leitura fossem como as que estavam sendo trabalhadas na intervenção. Outra que tanto no grupo controle quanto no grupo experimento houve a manifestação de que poderia ter mais aulas de leituras durante a semana, o que vem ratificar o que as pesquisas apresentadas no último CelSul já citadas, em outubro 2002 na cidade de Curitiba, sobre números indicando a ausência de aulas de leituras, expressando que as ocorrências de aulas de leituras aconteciam como leitura de pretexto para outros aprendizados ou pela mera decodificação dos sinais gráficos. Em uma outra pesquisa também divulgada neste CelSul houve a constatação de que os professores têm as instruções para ensinarem leitura como processo de construção de sentidos, mas na prática real não o fazem, sabemos que não por sua vontade, mas muito porque também não vivenciaram este processo. E se nos reportamos aos dados das entrevistas com sete docentes da escola onde foi aplicada esta pesquisa, podemos também verificar que todos os professores apresentam formação e qualificação no processo ensino-aprendizagem, porém para trabalhar com o ensino de leitura como construção de sentido é preciso mais. Faz-se necessário que o professor possua a habilidade desta construção utilizando na sua leitura as estratégias metacognitivas.

Seis dos sete entrevistados utilizam estas estratégias, mas parecem ser, pelo menos para quatro, um executar inconsciente. Assim, como os próprios sujeitos da pesquisa relataram há ausência de aulas de leituras, de ensino de leituras.

4.3.2 Apresentação dos dados obtidos nos questionários e entrevistas com os professores das séries iniciais da escola onde a pesquisa foi realizada

O quadro de docentes do maternal à 4ª série do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UNIVALI, local onde foi realizada a pesquisa é de 14 professores. Após conversarmos com a coordenadora pedagógica deste grupo deixamos um questionário para levantarmos alguns dados sobre formação e perfil dos professores que já trabalharam com os sujeitos da pesquisa ou que trabalham. Dos 14 questionários aplicados, somente sete foram devolvidos.

No quesito formação há seis professoras com graduação em Pedagogia e apenas uma em Licenciatura Curta. Destas, três já possuem pós-graduação e duas estão cursando. Todas participaram nos últimos três anos de cursos de atualização, seminários de educação e também todas realizaram leituras em busca de novos caminhos para o processo ensino-aprendizagem. Estas informações ilustram que nesta escola, os professores têm a qualificação básica para o ensinar e estão buscando a atualização necessária para a profissão.

Apenas uma realizou leitura específica sobre estratégias de Leitura nos últimos três anos e relacionou ter sido face a apresentação do projeto desta pesquisa, por que a referência constava no projeto que seria realizado na sua sala e que precisar conhecer um pouco mais sobre estratégias de leitura.

Um dos objetivos deste trabalho é descrever o conceito de leitura existente nos sujeitos envolvidos na pesquisa, dentre as professoras, quatro conceituam leitura como “Busca de compreensão, construção de sentidos”, uma como “conhecer sinais gráficos” outra a “ler,

interpretar e relacionar os sinais”. Através destas respostas podemos afirmar que a leitura já é vista, pela maioria como construção de sentidos, mas também foi possível constatar que não há o ensino desta busca, há um trabalhar com textos, mas como pretextos para outros aprendizados. A leitura é trabalhada em segundo plano. É esperado que os alunos consigam construir sentidos para o texto, mas em apenas uma aula de leitura foi mostrado como buscar. Nas aulas que assistimos podemos verificar a preocupação da professora em dizer o que é para se fazer na busca do entendimento, mas em nenhuma, vimos as professoras conduzir seus alunos a passar por esta busca.

Todas afirmam ter aprendido em sua formação profissional a ensinar leitura e indicaram ao serem perguntadas como o seguinte: “fazer resumos, procurar palavras no dicionário, selecionar idéias principais, fazer esquemas. Dentre estas respostas somente uma professora descreveu como poderia ensinar estas estratégias. O que foi possível constatar ao assistir algumas aulas de leitura é de que a maioria dos professores sabem o que o leitor precisa fazer para entender melhor o texto, mas a verdade é que poucos conseguem vivenciar esta construção de caminhos em busca do sentido do texto.

4.4 Apresentação e discussão dos resultados obtidos nos Testes.

4.4.1. Apresentação e discussão dos dados obtidos no pré-teste

Após a realização das entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa foi realizada, em duas etapas a aplicação do pré-teste. Abaixo apresentamos os números alcançados por cada sujeito e em cada teste.

TABELA 1 - DESEMPENHO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERIMENTO E CONTROLE FRENTE AOS PRÉ-TESTES

Sujeitos	Pré-Teste 1		Pré-Teste 2		Pré-Teste 3		Pré-Teste 4	
	Grupo Controle	Grupo Experimento	Grupo Controle	Grupo Experimento	Grupo Controle	Grupo Experimento	Grupo Controle	Grupo Experimento
1	0	0	0	0	0	1	2	0
2	0	0	0	0	0	2	3	1
3	1	0	0	0	1	3	3	2
4	1	1	2	2	1	4	3	2
5	1	1	2	2	2	4	3	2
6	2	1	4	3	2	4	3	3
7	3	2	4	3	3	4	3	3,5
8	3,5	3	4	4	3	4	4	4
9	3,5	3	5	4	4	6	4	4
10	4,5	4	5	4	4	6	4	4
11	5	4	5	5	6	7	4	4
12	5	4	5	5	7	7	4	4
13	5	4,5	6	5	7	7	5	4
14	5,5	5	6	5	7	8	5	4
15	5,5	5	6	6	8	8	5	4
16	6	5	6	6	8	8	5	4
17	6	6	6	6	8	8	6	5
18	6	6	6	7	9	8	6	5
19	7	6	7	7	9	8	6	5
20	7,5	7	7,5	7	9	8	6	5
21	7,5	7	8	7	9	9	7	5
22	8	7,5	8	8	9	9	7	6
23	8	7,5	8	8	9	9	7	6
24	9	8	8	8	9	9	8	6
Soma	110,5	97,5	118,5	112	134	151	113	92,5
Média	4,6	4,06	4,94	4,67	5,58	6,29	4,71	3,85
Desv.Pad	2,686436	2,593103	2,538026	2,530968	3,322082	2,422345	1,627993	1,542719

A partir de uma análise de Comparação de Médias – Teste Estatístico Teste F, apresentamos a seguir os resultados obtidos pelos Gc e GE frente ao Pré-Teste:

QUADRO 7: MÉDIAS OBTIDAS PELOS GC E GE NOS TESTES DO PRÉ-TESTE.

Grupo Experimento: GE		
Teste	Média	Desvio Padrão
T1	4.60416667	2.68643600
T2	4.9375000	2.53802602
T3	5.58333333	3.32208246
T4	4.70833333	1.62799334

Grupo Controle: GC		
Teste	Média	Desvio Padrão
T1	3.93478261	2.57304360
T2	4.60869565	2.57150699
T3	6.21739130	2.44868280
T4	3.80434783	1.557526667

Aplicando o teste F temos os seguintes valores:

Teste	Valor de F (F)	Probabilidade de F(Pr>F)	Grau de Liberdade
T1	0,17	0,3880	46
T2	0,19	0,6612	46
T3	0,55	0.4618	46
T4	3,78	0,0582	46

Os valores acima em todos os testes apresentam $Pr>F$ maior que 0,005 que é o nível de significância estabelecido para os cálculos desta pesquisa, ratificando a hipótese de que iniciamos o trabalho proposto nesta pesquisa com grupo homogêneos.

Foi possível observar que ambos os grupos apresentaram no T1 um desempenho muito semelhante visto ser o desvio padrão de 2.68 para o GE e 2.57 para o GC muito próximos. Neste teste os sujeitos do GE apresentaram o maior número de acertos na questão

três que objetivava testar a capacidade de enumeração de argumentos de uma idéia, que diferiu no GC ficando com o menor desempenho no pré-teste para este tipo de habilidade. Ambos apresentaram significativo desempenho na questão dois do pré-teste que buscava saber se os sujeitos conseguiam identificar a idéia principal de um parágrafo. Já para questão número um onde os sujeitos deveriam identificar a idéia central do texto, houve um comportamento similar ficando as respostas de ambos os grupos relacionadas a detalhes do texto, havendo um número expressivo de respostas para a letra C, revelando que os sujeitos dos dois grupos apresentaram dificuldades para localizar a idéia central do texto.

No T2 a semelhança de desempenho foi ainda mais significativa, pois os grupos obtiveram médias próximas ficando 4.93 para o GE e 4.60 para o GC. Neste teste os sujeitos deveriam relacionar oito idéias de apoio a duas idéias principais. Para este tipo de habilidade podemos observar que tanto os sujeitos do GE como do GC apresentaram os mesmos números de acertos nas sete primeiras idéias. Na última resposta, o GC apresentou uma pequena dificuldade em estabelecer qual a idéia principal, talvez pelo uso do referente “Ela” utilizado sozinho sem contexto.

O T3 foi teste que ambos os grupos se destacaram em desempenho, pois de oito questões os acertos ficaram em torno de seis para os dois grupos. Indicando uma facilidade na leitura de gráficos. Neste teste as médias foram as maiores para os dois grupos ficando GE com 5.58 e o GC com 6.21.

Já no T4 o GE apresentou maior facilidade em buscar as informações não textuais a partir das pistas fornecidas pelo texto. Neste teste o índice de erro para a questão oito foi expressivo para os dois grupos, nesta questão o sujeito precisava de um esforço maior para retomar pistas que levassem a resposta sobre a característica comum das pedras faltantes.

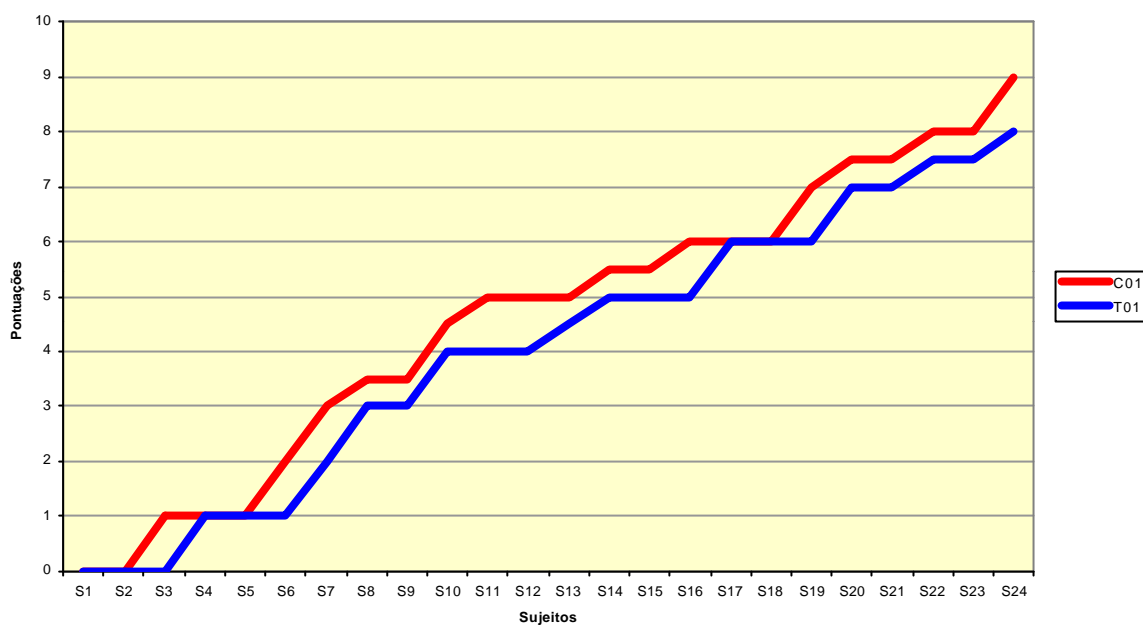
O desempenho dos grupos indica a necessidade de se trabalhar leitura ensinando estratégias que auxiliem a construção de sentidos, a compreensão do material lido, pois ficou evidente que tendo o T1 o valor máximo de nove pontos a média ficou em 4,6 para o GE e 3.93 para o GC. No T2, o valor de oito, apresentando os grupos médias de 4.93 GE e 4.60 o

GC. No T3 com também o valor de oito, os resultados foram médias de 5.58 GE e 6.21 para o GC e por fim o T4, também com o valor de oito, as médias alcançadas ficaram em 4.70 para o GE e 3.80 para o GC.

Analisando os resultados podemos observar que ambos os grupos apresentaram dificuldades e facilidades nas mesmas habilidades, favorecendo a aplicação do experimento proposto neste trabalho.

A seguir apresentamos os gráficos comparativos do desempenho dos GC e GE em cada teste, e também, o desempenho de cada grupo, nos quatro testes a fim de ilustrar de outra forma os números acima:

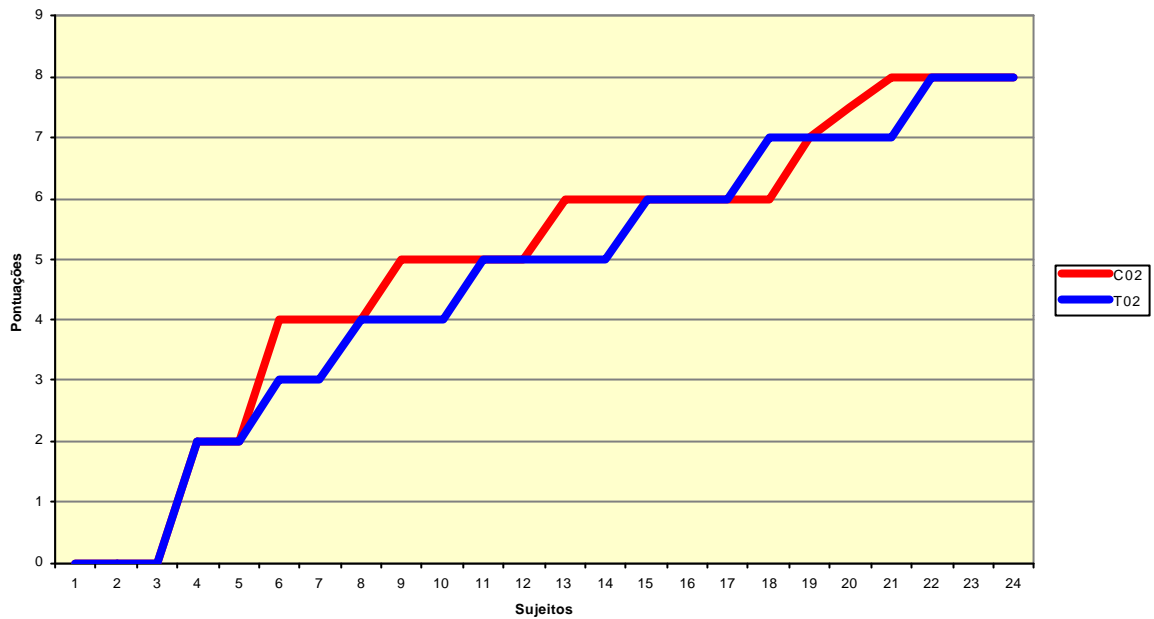
GRÁFICO 1 - PRÉ-TESTE 1 - COMPARATIVO GC X GE



FONTE: Dados extraídos dos resultados do Pré-Teste – Teste 1.

No pré-teste 01 podemos observar que o GC apresenta um desempenho um pouco melhor comparado ao GE, lembrando que numericamente não houve diferença significativa. Neste teste os sujeitos deveriam destacar idéias principais de determinado trecho, a idéia principal do texto e enumerar argumentos que o autor havia apresentado no texto para sustentar uma idéia.

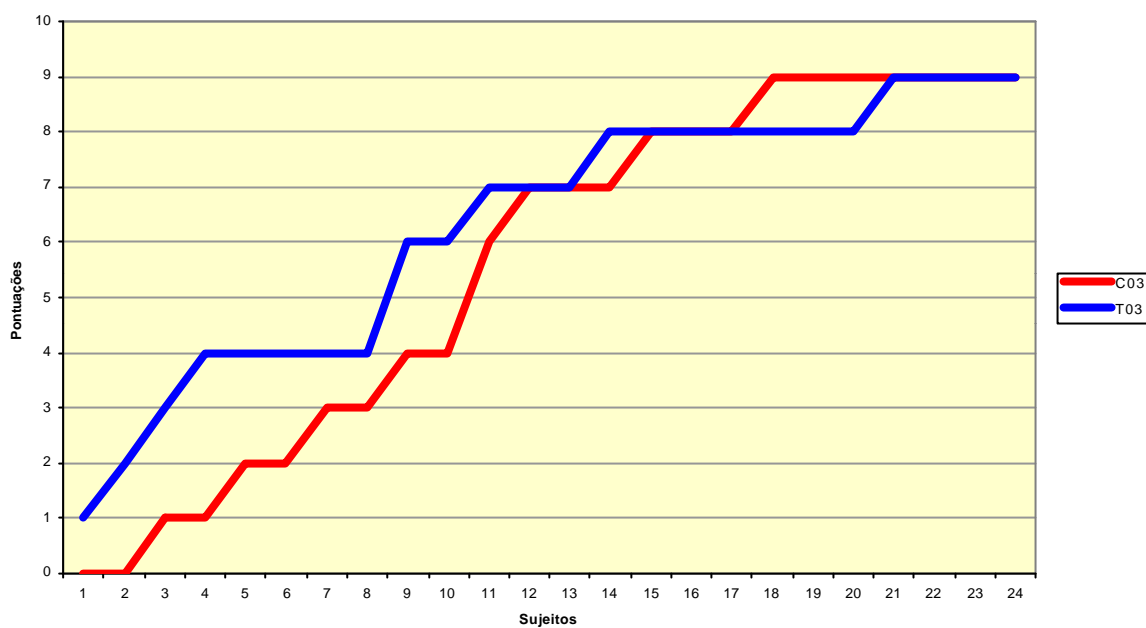
GRÁFICO 2 - PRÉ-TESTE 2 - COMPARATIVO GC X GE



FONTE:.. Dados extraídos dos resultados do Pré-Teste – Teste 2.

Neste 2º teste onde os sujeitos deviam relacionar oito idéias de apoio há duas idéias principais. Podemos observa no gráfico acima que neste teste há uma similaridade maior no desempenho dos sujeitos de ambos os grupos.

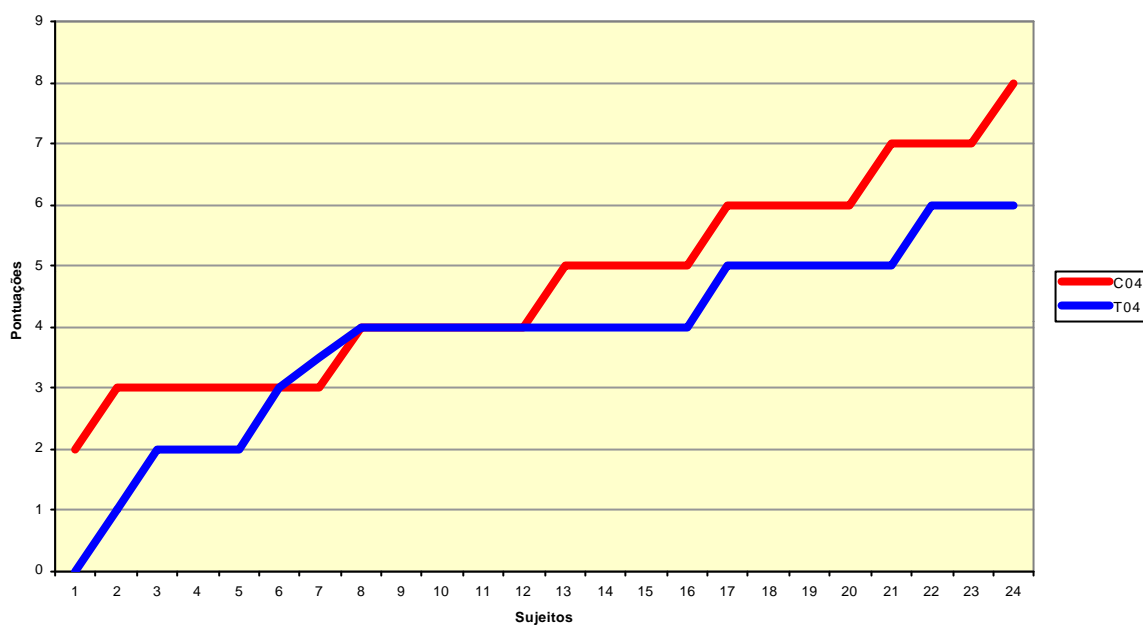
GRÁFICO 3 - PRÉ-TESTE 3 - COMPARATIVO GC X GE



FONTE: Dados extraídos dos resultados do Pré-Teste – Teste 3.

Neste terceiro teste do pré-teste, observamos que o GE apresenta um desempenho melhor que o GC, mas que de acordo com a análise de comparação de médias, este não foi um valor significativo. Neste teste o objetivo era que o sujeitos realizassem a leitura de um gráfico, seguindo orientações fornecidas pelo texto, para a construção de sentidos.

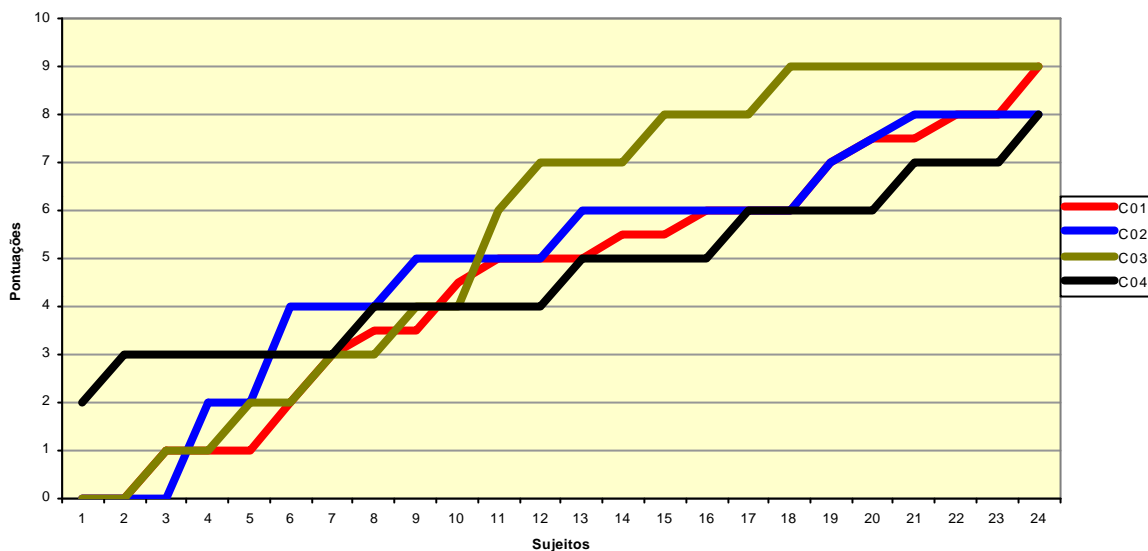
GRÁFICO 4 - PRÉ-TESTE 4 - COMPARATIVO GC X GE



FONTE: Dados extraídos dos resultados do Pré-Teste – Teste 4.

No último teste do pré-teste verificamos um desempenho melhor, mas não significativo do GC. Neste teste o objetivo era de após a leitura de uma tabela em sequência de um texto o sujeito-leitor pudesse a partir das pistas textuais chegar a informações não textuais.

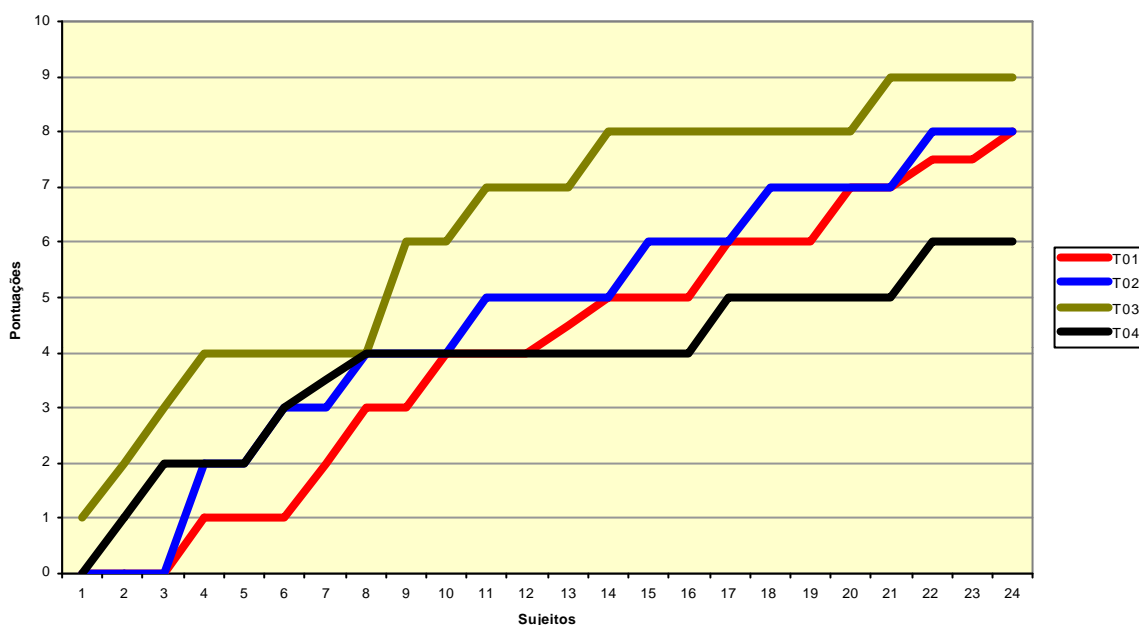
GRÁFICO 5 - DESEMPENHO DO GC NOS PRÉ-TESTES



FONTE: Dados extraídos dos resultados do Pré-Teste – 4 testes do GC.

No conjunto de testes aplicados podemos observar que o GC obteve um desempenho melhor no Teste 3 onde sujeitos deveriam realizar a leitura de um gráfico, seguindo orientações fornecidas pelo texto, para a construção de sentidos. Apresentando um padrão quanto as outras habilidades testados nos teste 1,2 e 4.

GRÁFICO 6 - DESEMPENHO DO GE NOS PRÉ-TESTES



FONTE: Dados extraídos dos resultados do Pré-Teste – 4 testes do GE.

Também o GE no conjunto de teste apresentou um melhor desempenho no Teste 3 Apresentando um padrão quanto as outras habilidades testados nos teste 1,2 e 4.

4.4.2 Apresentação e discussão dos dados obtidos no pós-testes

A primeira etapa do pós-teste foi aplicada no dia 05 de novembro de 2002 para os dois grupos e a segunda no dia 12 do mesmo mês.

Alguns dados do comportamento apresentados pelos sujeitos tanto do GC como os do GE vêm ratificar os resultados que apresentamos a seguir. Durante a realização do teste oito sujeitos do GC apresentaram visível desinteresse frente às atividades do pós-teste. Houve manifestação que anotamos e agora transcrevemos que ilustram o acima mencionado como: Si "Ah! Está difícil, como é chato isso". Sy "Professora eu não estou entendendo e nem quero fazer". Um outro sujeito ficou durante 10 minutos bem disperso e respondeu o teste em

apenas 05 minutos. Outro aspecto que também chamou atenção foi que o tempo gasto pelo GC para fazer o teste foi muito menor em relação ao GE. Como exemplo podemos citar que as primeiras entregas na primeira aplicação do pós-teste do GC aconteceram com oito minutos e, com 15 minutos 16 sujeitos já tinham entregue o teste. Já no GE a primeira entrega aconteceu após 20 minutos e a metade dos sujeitos somente após os 40 minutos. Este aspecto que não foi definido para análise específica serviu para corroborar a possibilidade de o GE estar executando estratégias de metacognição durante a leitura do texto para responder as atividades do teste.

Também em alguns testes foi possível verificar sinais concretos de algumas estratégias de leitura, como sublinhar e perguntas ao lado de parágrafos no GE, o que não aconteceu em nenhum teste do GC.

Outro dado que chamou bastante atenção foi de que no GE havia um sujeito com grande dificuldade de concentração e durante os encontros de intervenção era o único que não conseguia desempenhar todas as estratégias, mas que durante o pós-teste ficou, no primeiro teste, 45 minutos na leitura e realização das atividades propostas e seu desempenho foi muito acima do obtido no pré-teste. O GE ainda manifestou com dizeres que agora transcrevemos a alegria por conseguir fazer o teste sem perguntar tanto como no primeiro: Sx “Esse teste aqui parece mais fácil, consegui responder tudo, no outro deixei um monte sem fazer”. Sy “Que pena que essas aulas não vão continuar, foi muito legal, consegui fazer tudo. Que história legal a do urso, e foi interessante que eu respondi tudo lendo apenas três vezes, porque as anotações que eu ia fazendo quando estava lendo foi que me ajudou, isso eu aprendi durante as aulas de leitura”.

A expressão da grande maioria de que o teste estava fácil de que eles não precisaram mais de explicações como solicitaram no primeiro, indica que apesar do pós-teste ter sido elaborado com a mesma complexidade do primeiro, alguma habilidade que foi construída com o GE proporcionou as condições verificadas pelos próprios alunos e refletidas no desempenho deste grupo no pós-teste.

A seguir apresentamos os números obtidos pelos GC e GE nos quatro testes do pós-teste:

TABELA 2 - DESEMPENHO DOS SUJEITOS DOS GRUPOS EXPERIMENTO E CONTROLE FRENTE AOS PÓS-TESTES

Sujeitos	Pós-Teste 1		Pós-Teste 2		Pós-Teste 3		Pós-Teste 4	
	Grupo E	Grupo C	Grupo E	Grupo C	Grupo E	Grupo C	Grupo E	Grupo C
1	8	8	3	3	6	6	4	3
2	8	8	0	1	7	5	2	1
3	2	0	6	6	5	8	0	3
4	8	6	0	0	4	7	2	4
5	7	6	0	0	3	7	1	4
6	8	8	0	8	3	6	2	4
7	8	8	4,5	4	4	7	2	3
8	3	7	1	7	7	7	2	4
9	8	8	7,5	7	8	7	4	4
10	8	8	6	6	7	7	2	4
11	8	8	6,5	6,5	7	8	0	4
12	8	6	2,5	5,5	8	3	0	3
13	8	8	6	6	7	6	4	4
14	7	8	4,5	6	7	5	1	2
15	7	7	0	1	8	6	3	1
16	8	8	5,5	5,5	5	7	1	4
17	8	8	5	5	5	6	0	4
18	8	8	2	8	7	5	1	2
19	8	8	4	8	8	8	1	4
20	7	6	3	4	7	7	4	4
21	6	6	5,5	5	7	2	3	3
22	8	8	4	7	6	4	3	1
23	7	5	6	5	4	7	0	2
24	8		1,5		8		4	
Soma	174	169	84	114,5	148	141	46	72
Média	7,25	7,3478	3,5	4,9782	6,1666	6,1304	1,9166	3,1304
Desv.Pad	1.5673294	1.8090607	2.44948974	2.46557324	1.63299316	1.54638428	1.44212002	1.09976641

A partir também da análise de Comparação de Médias – Teste Estatístico Teste F, apresentamos a seguir os resultados obtidos pelos GC e GE frente ao Pós-Teste:

QUADRO 8: MÉDIAS OBTIDAS PELOS GC E GE NOS TESTES DO PRÓS-TESTE.

Grupo Controle: GE		
Teste	Média	Desvio Padrão
T1	7.25000000	1.5673249
T2	3.50000000	2.44948974
T3	6.16666667	1.63299316
T4	3.80434783	1.44212002

Grupo Experimento: GC		
Teste	Média	Desvio Padrão
T1	7.00000000	1.80906807
T2	4.97826087	2.46557324
T3	6.13043478	1.54638428
T4	3.13043478	1.09976641

Aplicando o teste F, temos os seguintes valores para o GE:

	Valor de F (F)	Probabilidade de F(Pr>F)	Grau de Liberdade
T1	17,37	0,0001	47
T2	3,99	0,0518	47
T3	0,60	0,4441	47
T4	39,54	0,0001	47

Os valores acima nos testes 1,3 e 4 apresentam $Pr>F$ menor que 0,005 que é o nível de significância estabelecido para os cálculos desta pesquisa, indicando a diferença do GE em relação ao início do tratamento aplicado. No teste 2, $Pr>F$ é de 0,0518, este número pode ser considerado praticamente como diferença, pois, embora o cálculo estático considere o valor não significativo, podemos considerar que este estudo foi com seres humanos e assim, com

variáveis que fogem ao controle.

Ao compararmos o desempenho obtido pelos grupos em cada teste no pós e pré-testes podemos observar que existiu um crescimento no desempenho de busca de compreensão pelo GE, o que vem ratificar nossa hipótese de que aulas sistemáticas de leitura com o ensino das estratégias metacognitivas que proporcione a aquisição e desenvolvimento de estratégias metacognitivas influenciam positivamente o desempenho dos leitores quanto a construção de sentidos na leitura.

Para o GC o teste F apresenta os seguintes valores:

	Valor de F (F)	Probabilidade de F(Pr>F)	Grau de Liberdade
T1	21,84	0,0001	45
T2	0,25	0,6213	45
T3	0,02	0,8862	45
T4	2,87	0,0971	45

Os valores acima nos testes 2,3 e 4 apresentam $Pr>F$ maior que 0,005 que é o nível de significância estabelecido para os cálculos desta pesquisa, indicando a não diferença do GC em relação ao início das aulas de leitura, visto que este grupo não recebeu o ensino sistemático das estratégias metacognitivas. No teste 1, $Pr>F$ é de 0,0001, igual o do GE. Estes números revelam que aulas de leitura sem um método sistemático de uso de estratégias não oferece crescimento significativo para os aprendizes.

A partir das médias obtidas por ambos os grupos frente aos testes do pós-teste, podemos observar a melhora no desempenho solicitado comparados ao pré-testes.

No T1, novamente houve um desempenho muito semelhante, o GE obteve uma média de 7.25 e o GC 7.00. Neste teste os sujeitos do GE apresentaram um número de acertos muito próximo da totalidade do teste que tinha oito questões e um crescimento significativo se comparado ao teste desta habilidade no pré-teste. No pré-teste o GE havia conseguido uma

média de 4.93. A melhora desempenho do GC também aconteceu pois de 4.60 de média no pré-teste o grupo passou para 7.00, indicando que mesmo sem o ensino das estratégias os sujeitos obtiveram um crescimento para esta habilidade, talvez face a regularidade das aulas e o contato com leituras requerendo a habilidade testada no T1.

No T2 a diferença no desempenho ficou mais evidente, pois de 4.70 para o GE e 3.80 para o GC, frente ao pré-teste, apresentaram no pós-teste 3.50 o GE e 4.97 o GC. Neste teste os sujeitos deveriam a partir das informações do texto chegar às informações não textuais. Para este tipo de habilidade podemos observar que tanto os sujeitos do GE como do GC apresentaram as mesmas dificuldades, errando as questões 6 e 7. Neste teste apenas o GC apresentou um crescimento, mas não significativo.

O T3 foi o teste em que ambos os grupos se destacaram em desempenho, já demonstrados no pré-teste, indicando a facilidade para este tipo de habilidade relacionada a leitura de gráficos. Neste teste as médias foram as maiores para os dois grupos tanto no pré-teste onde GE apresentou 5.58 e o GC com 6.21, quanto no pós-teste onde o GE passou para 6.16 e o GC para 6.13.

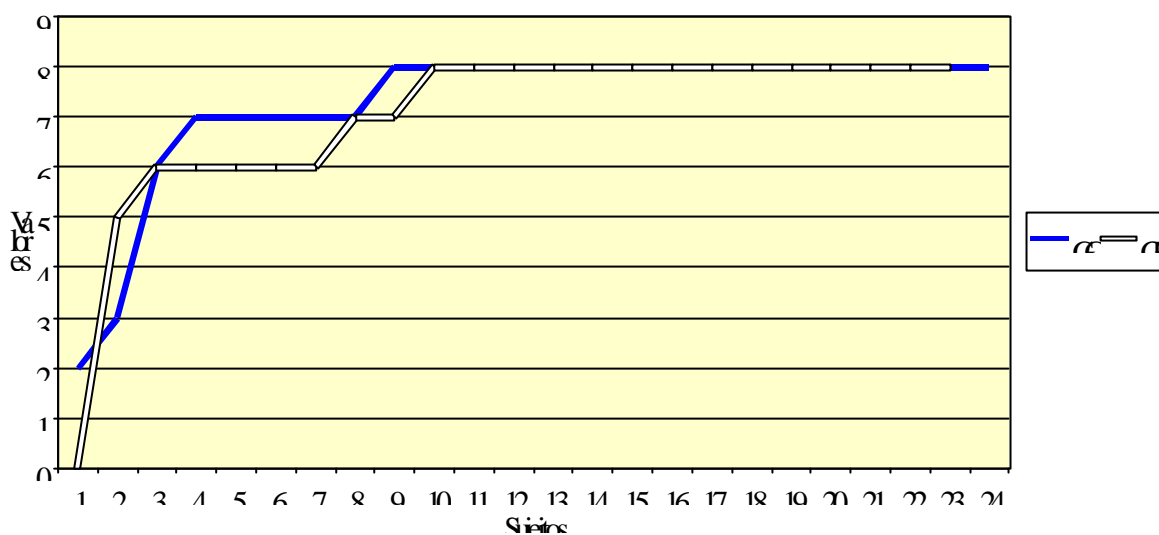
No T4 o GE apresentou novamente maior facilidade em buscar as informações não textuais a partir das pistas fornecidas pelo texto. O GC confirma sua dificuldade apresentada no pré-teste em relação a esta habilidade.

O desempenho dos grupos apresentados no pós-teste mostrou que o trabalho aplicado neste estudo influenciou de maneira positiva os dois grupos. De forma mais específica para a habilidade de identificar idéias de apoio. Para as outras habilidades o crescimento aconteceu se comparados ao pré-teste, mas não com a mesma relevância do T1, indicando a necessidade de se trabalhar leitura ensinando estratégias que auxiliem na construção de sentidos, na compreensão do material lido continuamente, visto que o desenvolvimento destas habilidades requer a continuidade da prática.

A seguir apresentamos os gráficos comparativos do desempenho dos GC e GE em

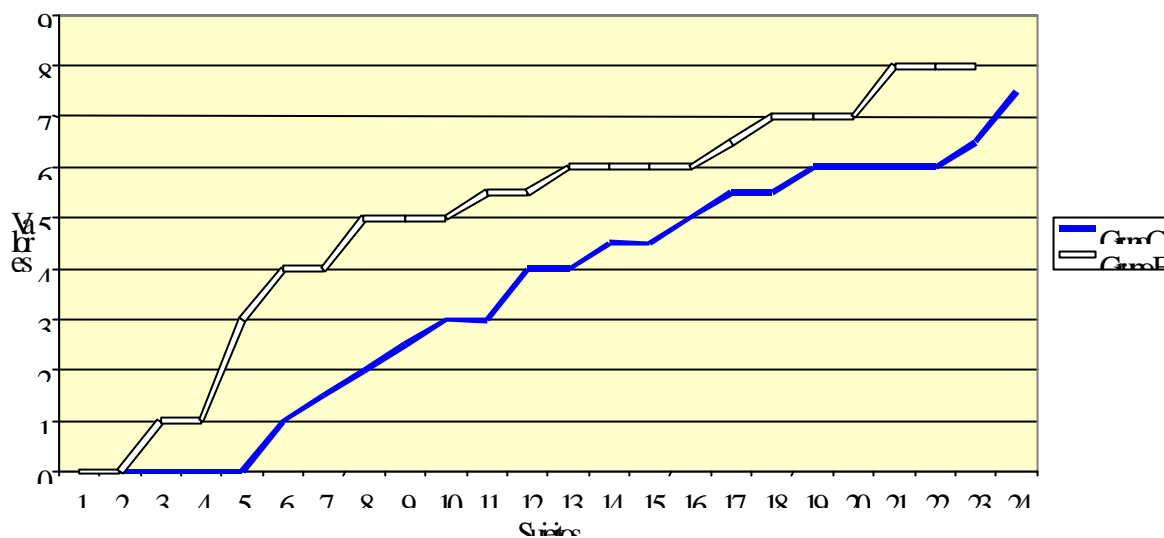
cada teste, e também, o desempenho de cada grupo, nos quatro testes.

GRÁFICO 7 - PÓS-TESTE 1 - COMPARATIVO GC X GE



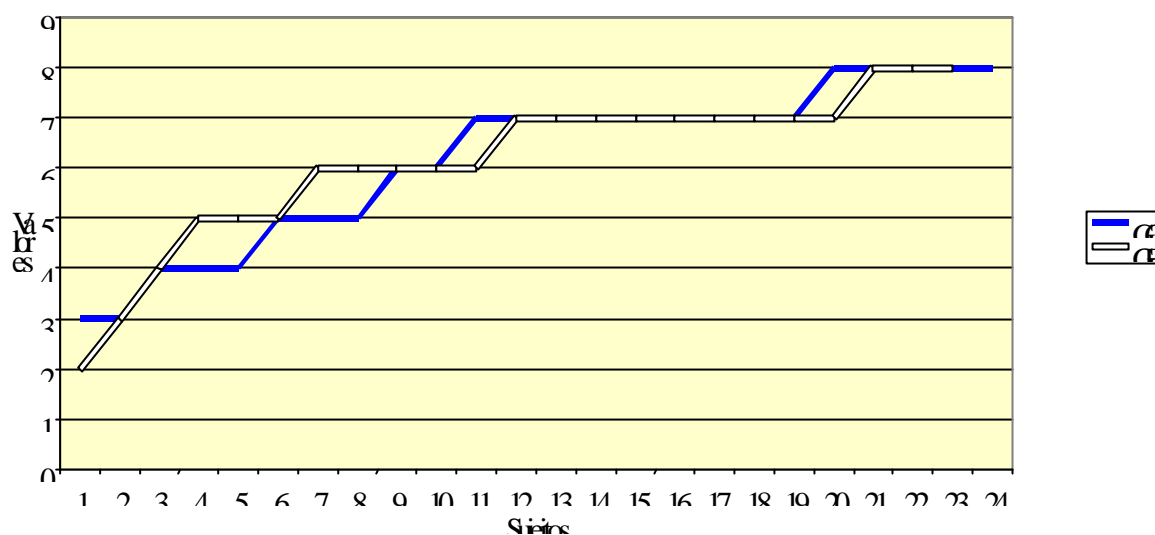
Nos testes 01, ambos os grupos apresentaram um crescimento no desempenho na busca de compreensão. Neste teste os sujeitos precisavam identificar idéias centrais do texto, num parágrafo e enumerar seqüências apresentadas pelo texto, como todas as informações estavam no texto, talvez explique o bom desempenho do GC, ou até pelo fator de dedicação ao trabalho de busca de compreensão despendida pelos sujeitos do GC em função das aulas de leitura.

GRÁFICO 8 - PÓS-TESTE 2 - COMPARATIVO GC X GE



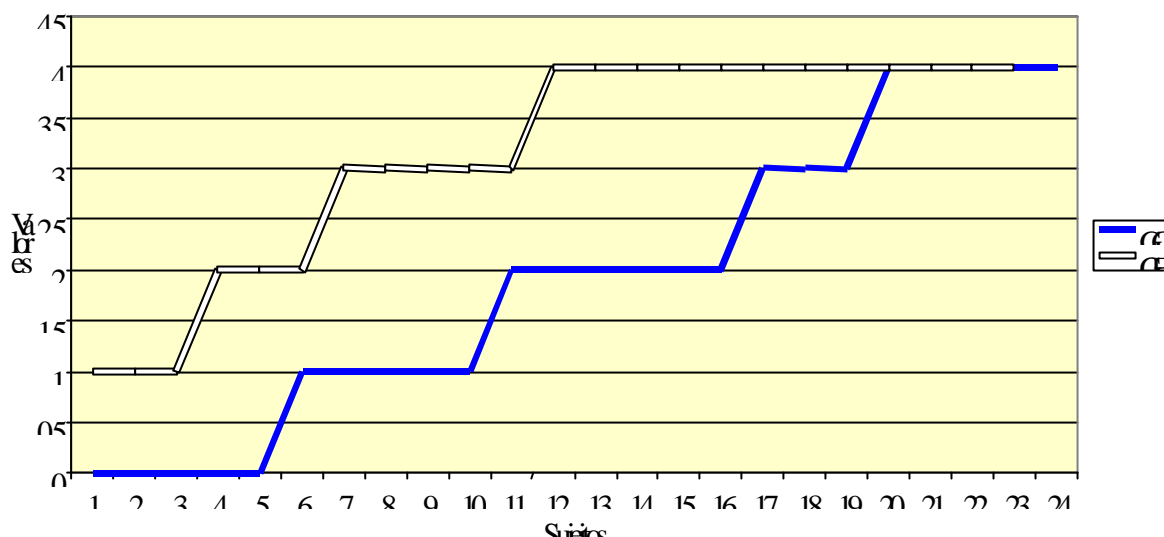
No teste de nº 02 o GE apresenta um acréscimo no desempenho solicitado porém com o valor da $Pr > F$ de 0,0518 sendo menor que 0,005, estatisticamente não foi significativo este desempenho, mas como já abordado por estarmos aplicando um tratamento com crianças, não podemos deixar de considerar este valor 0,0518 como positivo.

GRÁFICO 9 - PÓS-TESTE 3 - COMPARATIVO GC X GE



No teste 03 o GE apresentou o crescimento esperado, também o GC apresentou um crescimento. Este fato poder ser explicado pelo fator de que mesmo aulas de leituras sem a inserção de estratégias já refletem uma mudança de comportamento nos leitores. Como os sujeitos de ambos os grupos estavam cientes de que estavam participando de uma pesquisa e de que as atividades não seriam avaliadas pela professora regente e sim pela pesquisadora a fim de busca de indícios para o ensino de leitura, o GC sem a pressão de estar sendo avaliado já apresentou uma melhora significativa se levarmos em consideração de que não houve um trabalhar sistemático da leitura.

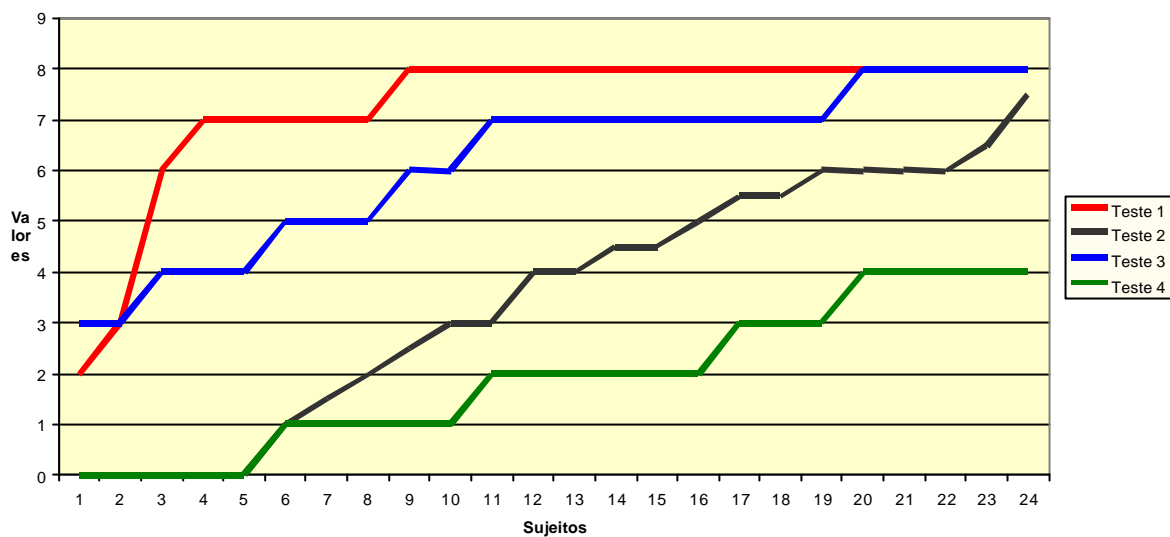
GRÁFICO 10 - PÓS-TESTE 4 - COMPARATIVO GC X GE



Ao compararmos o desempenho obtido pelos grupos podemos observar que o GE apresentou um resultado significativo em relação ao GC. Estes números são reflexo de que no pós-testes, no teste 04, apesar de termos inserido perguntas para que o leitor apresentasse a sua construção do sentido, o que no pré-teste aconteceu, mas com questões objetivas e no pós-teste com questões dissertativas para confirmarmos ainda mais a influência da estratégia de monitoramento, foi possível perceber que o GE manteve uma média muito superior a do GC..

A seguir apresentamos os gráficos que representam o desempenho dos grupos nos quatro testes do pós-teste:

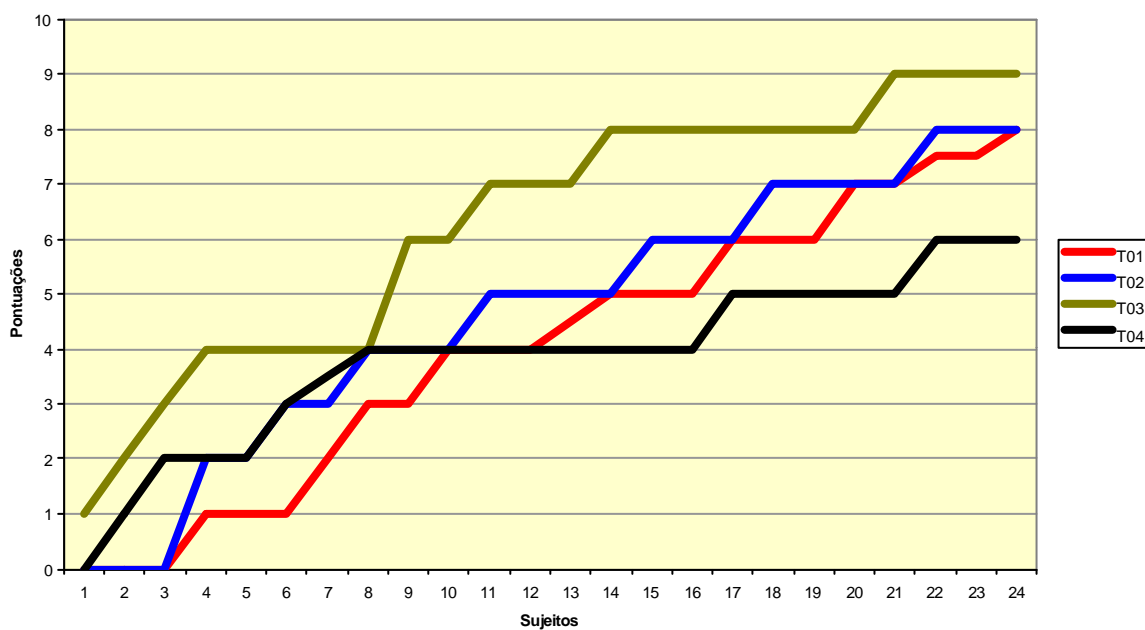
GRÁFICO 11 - DESEMPENHO DO GE NOS TESTES DO PÓS-TESTE



Se compararmos o desempenho obtido pelo GE no Pré e Pós-testes podemos observar o crescimento deste grupo no conjunto de habilidades avaliadas.

Os gráficos abaixo mostram do desempenho do GC nos Pré e Pós-testes.

GRÁFICO 12 - DESEMPENHO DO GC NOS PÓS-TESTES



Os números acima e os gráficos mostram um comportamento melhor do GE em relação ao GC. Sabemos que os números não indicam valores expressivos, mas estamos convictos pela descrição da análise qualitativa que fizemos e dos depoimentos que obtivemos de que o procedimento desenvolvido neste estudo em apenas 12 encontros influenciou de maneira positiva no desempenho dos sujeitos do GE quanto a atividades de leitura. Fato também constatado no GC, onde não houve o ensino metodológico de estratégias. Acreditamos que no GC o fato de durante doze semanas terem aulas de leituras, com leituras sem o propósito de outros aprendizados fez com que os sujeitos desse grupo mudassem, na maioria do grupo, a visão de leitura como algo ruim e obrigatório. Já no GE, além deste aspecto constatado no GC houve, o visível amadurecimento frente às atividades de construção de sentidos.

Somados à análise acima, os dados obtidos nas entrevistas aplicadas aos sujeitos nos propõem afirmar que o conceito de leitura trabalhado neste estudo foi apreendido por ambos os grupos, mas com uma expressividade mais consciente pelo GE, que passou a abordar leitura dentro da perspectiva cognitiva que, segundo Kleiman (2000), um requisito para se ter leitura eficiente é vê-la no seu aspecto cognitivo, na relação entre o sujeito leitor e o texto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Os alunos, principalmente do GE já desmostraram na segunda entrevista uma diferenciação do conceito anterior, que na maioria ficou em decodificação, entonação e ritmo de leitura.

Outro dado detectado nesta pesquisa através das entrevistas aos professores e a observação de aulas de leitura é o que já abordado no referencial teórico sobre a afirmação dos PCNS de que a leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino, e que deve se transformar em leitura como objeto de aprendizagem, de que o aprendizado, mesmo inicial não pode ficar centrado na decodificação. É preciso ao contrário ensinar para os alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando procedimentos que leitores experientes utilizam. Isto foi o que este estudo se propôs a fazer, obtendo bons resultados, julgando o tempo de 12 semanas de prática real de ensino.

Somente o ensino de estratégias metacognitivas não é suficiente para a capacitação de leitores eficientes; os resultados referentes ao ensino de estratégias metacognitivas que obtivemos foram positivos, mas somados a outros aspectos que precisam caminhar juntos nas aulas de leituras, principalmente para o ensino fundamental, que é a relação afetiva do sujeito-leitor com a atividade de leitura. A percepção dos alunos no desenvolvimentos das atividades, a interação constante do professor (neste caso da pesquisadora) durante os doze encontros, a não pressão avaliativa foram aspectos que gradativamente desencadearam o gosto pela leitura, em ambos os grupos.

Isto corrobora o que Rudell e Unrau (1994) colocam como as condições cognitivas e afetivas explicam como se dá a leitura envolvendo o texto, o leitor e o professor. Segundo estes autores, para o processamento da leitura o leitor utiliza-se de duas partes inter-relacionadas: as condições afetivas e as condições cognitivas. O GC reflete com seu crescimento e mudança de comportamento, que as condições afetivas e cognitivas influenciam a decisão de ler ou não, e isto foi o que levou os dois grupos a despertarem para a leitura sem sofrimento, o componente afetivo ajudou na alocação de atenção e dedicação para a construção de sentidos no texto, não demonstradas no início da intervenção.

Os dados obtidos no pós-teste confirmam que o uso de estratégias metacognitivas depende de variáveis como: a idade, a experiência de leitura do leitor, a consciência da natureza do material envolvido na situação da leitura, a forma, a organização e conteúdo do texto, a dificuldade das tarefas e a meta, o objetivo da atividade, mas indicam a significância de um estudo contínuo, como o que propusemos ao colégio onde realizamos a pesquisa, para desenvolvermos com alunos do curso de Pedagogia e Letras, pois assim será possível possibilitar o preenchimento das habilidades acima mencionadas. Aulas de leitura, ensinando a ler propiciarão situações problemas para o acionamento de estratégias conscientes por parte dos alunos, que deverão inicialmente serem monitoradas e intergidas com o professor, para que gradativamente sejam incorporadas no comportamento do leitor.

Tanto no GC quanto no GE os sujeitos apresentaram diferenças de experiências

lingüísticas, muitas ainda monitoravam sua compreensão no nível das palavras, outras já estavam a nível de sintagmas, orações. Mas isto não quer dizer que não podem aprender e usar as estratégias metacognitivas, pois o fato de a maioria delas não apresentem o monitoramento em nível textual, não significa que elas não tenham estratégias cognitivas que exijam delas a capacidade metacognitiva no nível textual.

Foi possível também observar que em testes onde o monitoramento deveria ser mais constante, juntamente com outras estratégias de recuperação de informações, faz-se necessário um trabalho contínuo com os leitores. A metacognição na leitura, de acordo Leffa (1996), aborda o problema da monitoração consciente da compreensão pelo próprio leitor durante o momento da leitura, e esta estratégia envolve a) a habilidade de monitorar a própria compreensão, atitude que o GE passou a vivenciar em suas leituras, e que o GC também já possui, mas sem a consciência de usá-las em toda a busca de sentidos, e b) a habilidade de tomar medidas adequadas quando julgar necessário, quando lhe faltar compreensão. Para esta segunda habilidade faz-se necessário que o professor conheça e utilize com segurança as estratégias metacognitivas, a fim de empregá-las com seus alunos de maneira sistemática e habitual. Porém sabemos que muitos cursos superiores de formação de professores não têm em sua grade curricular o ensino de leitura para o professor enquanto leitor; as aulas existentes de leitura apresentam em seu conteúdo outros aspectos mas não como ensinar a ler, ou até mesmo, a aprender a ler. O que pudemos observar durante esta pesquisa foi de que apesar da maioria dos docentes do colégio onde aplicamos o estudo conceituarem leitura como um processo múltiplo de busca de compreensão, no momento de ensinar, os moldes tradicionais de cobrança pela decodificação, e a promoção de atividades isoladas ainda são a maior parte do tempo destinado às aulas de leitura, além de aulas de leituras para ensinar conteúdos específicos e não o ensinar a ler.

Desde a elaboração dos PCNS foi possível observar que os projetos pedagógicos ganharam uma nova redação, abordando o ensino da leitura com o objetivo de formar um leitor competente, aquele que, por iniciativa própria é capaz de selecionar, entre os trechos

que circulam socialmente, aqueles que podem atender a sua necessidade. Também foi amplamente divulgada que para conseguir o objetivo acima, um leitor competente, é preciso construir uma **prática constante** de leitura e de **textos de fato** com diversidade de leitura. Ao destacarmos `prática constante` questionamos se há prática de leitura de fato nas escolas? E mais se ela é constante, pois o que podemos observar dentre as leituras realizadas para esta pesquisa e como exemplos bastantes atuais, destacamos as pesquisas divulgadas no Celsul – Centro de Estudos Lingüísticos - realizado em outubro de 2002, tanto no que se refere a aulas intituladas de leitura, quanto à formação de professores para ensinar leitura. Porém o problema não fica apenas nesta constatação, vai além, os professores não aprenderam quando alunos, nem na sua formação docente. O ensino de leitura há duas décadas não previa aspectos cognitivos. A leitura fluente sem tropeços era sinal de alfabetização e isto era o mais importante. Assim através desta análise e não só deste estudo, esperamos evidenciar mais uma vez que faz-se necessária a criação de cursos de capacitação para todos os docentes, principalmente os do ensino fundamental, para que possam vivenciar a leitura como construção de sentidos e, a partir deste aprendizado, propiciar a seus alunos esta vivência desde cedo, oferecendo-lhes condições para terem prazer e gosto pela leitura, para que possam aprender autonomamente e infinitamente.

Podemos registrar, portanto, que o objetivo desta pesquisa de investigar em que medida o ensino de estratégias metacognitivas melhora a compreensão de textos para alunos de 4 série foi atingido. Obtivemos bons resultados tanto quanto ao desempenho dos sujeitos no testes, como nas informações obtidas sobre o conceito de leitura, a motivação por este tipo de atividade, suficientes para sugerirmos mais trabalhos desta natureza, até com outras populações, no intuito de se elaborar um banco de dados que possa fornecer informações aos docentes, quanto a possibilidade de ensinar leitura, com a finalidade de propiciar ao alunos o aprendizado eficaz da leitura, agregado a um envolvimento afetivo, visto ser um requisito essencial para o desenvolvimento da leitura.

As hipótese deste trabalho foram confirmadas, indicando que devemos ensinar leitura

respeitando o fator maturacional dos leitores aprendizes, mas sem privá-los do ensino das estratégias metacognitivas, tornando-os mais conscientes do que podem fazer para conseguirem a construção de sentidos, deixando apenas que o desenvolvimento maturacional aprimore uma habilidade já aprendida e utilizada.

Os resultados apresentados neste capítulo indicam um repensar o ensino de leitura nas séries iniciais, principalmente, e um executar esta “nova visão” de ensino com maior frequência. Sabemos que há estudos sobre esta problemática e até em outras faixas etárias, como o estudo de Menegassi (1990) já citado neste trabalho, que há onze anos indicou a importância de um ensino sistemático de leitura para alunos de graduação. A constatação maior fica no sentido de que o ensino de estratégias de leitura tem que acontecer em algum momento do aprendizado do indivíduo como leitor, porque é só de posse desta habilidade que ele terá maior autonomia de aprendizado, e consequentemente, mais prazer por esta atividade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos o capítulo final deste estudo, queremos registrar algumas considerações do PISA – Programa Internacional de Avaliação, para acrescentar a constatação de pseudo-aulas de leitura. Para o PISA a leitura deve ser vista como esquemas cognitivos – pré-requisito básico para os aprendizes continuarem seus estudos de forma autônoma. Este deve ser um trabalho sistemático da escola, visando sempre a importância da leitura para vida, para que a criança entre em contato com os variados gêneros textuais autênticos a fim de adquirir fluência na leitura e produção desses gêneros textuais. O PISA, de acordo com resultados dos testes de leituras aplicados no Brasil e em comparação com outros países, afirma que o ensino acima descrito não é a realidade nas salas de aulas brasileiras. Um dos objetivos deste programa é também, sensibilizar os professores das diversas áreas para a noção de que o desenvolvimento das habilidades de leitura é um objetivo a ser atingido pela escola nas diversas áreas curriculares.

Neste estudo não destacamos só a constatação de que não há aulas de leitura vista como construção de sentidos. Antes de tudo, abordamos uma afirmação do programa PISA de que “Das mil coisas e conteúdos que a escola faz ou tenta fazer, o PISA está mostrando que ela se esquece da mais essencial: dar ao aluno o domínio da linguagem. Se fosse necessário gerar um slogan para todas as escolas de todos os níveis esse seria: ‘Só há uma prioridade na escola brasileira, ensinar a ler e entender o que está escrito’”(2000:88).

Porém, para que a escola possa possibilitar o domínio acima citado, há a necessidade de se planejar, mas inseridos na realidade da escola e dos alunos, há que se pensar as atividades de ensino a partir dos inúmeros fatores que possam influenciar este processo. Um desses aspectos que já tinha sido abordado na fundamentação teórica e foi possível constatar durante a pesquisa em pauta, foi o de que a idade é um fator importante e que deve ser levado em consideração no preparo das aulas de leitura, mas que na faixa etária trabalhada neste estudo, o ensino de leitura pode e deve acontecer de maneira sistemática. O que sugerimos, é

que este ensinar não perpassasse os moldes tradicionais de avaliação de leitura, para que não aconteçam as pseudo-aulas, intituladas de leituras, outra constatação que obtivemos nos questionários aplicados e nas intervenções. Verificamos que os sujeitos envolvidos ficavam muito preocupados com a avaliação de como eles liam, se liam rápido, sem gaguejar, se apresentavam entonação, se respeitavam as pontuações, dentre outras afirmações que descrevemos na apresentação dos resultados. Este conceito, que a maioria apresentou na primeira etapa da pesquisa, ilustra uma consequência de uma prática pedagógica que se perpetua no ensino fundamental: a ânsia em apresentar resultados de que a criança aprendeu a ler e escrever com eficiência, além de oferecer alguns conhecimentos básicos para avançar em áreas fins. Mas, o criar condições através do ensino para desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos leitores uma busca mais autônoma e prazerosa, esta prática está muito distante.

Não há culpados nestas constatações, há, sim, a necessidade de ruptura que todos educadores precisamos fazer com o segmento de programas cristalizados, deveremos deixar um espaço para o ensinar sem querer resultados imediatos. Trabalhar estratégias metacognitivas é uma opção que certamente apresentará frutos, e bons frutos, a médio e longo prazo. Gradativamente o leitor aprendiz começará a apresentar comportamentos que o levem a uma construção de sentidos eficaz e por isso, sentirá prazer em executar esta tarefa que hoje para muitos iniciantes é algo árduo e chato de fazer, mas que a escola cobra, assim como os pais e a sociedade.

Foi possível constatar, através de uma análise qualitativa dos dados apresentados, que os sujeitos do GE apresentaram um processo tímido ainda, mas visível, de amadurecimento em relação às atividades que precisavam desempenhar em leitura, passaram a ver e aceitar aulas de leituras como algo “não chato”. Isto já seria suficiente para validar a importância deste estudo, que não se encerra aqui. Outro dado observado é de que um trabalho como o proposto neste estudo precisa ser realizado pelo professor que está no dia a dia com os alunos, pois a presença de um outro professor pesquisador que de alguma forma

não faz parte de uma atividade, que deve ser vista como mais natural possível. Nada impede que seja um projeto desencadeado por outras pessoas, como talvez monitoras, como existem no colégio em que realizamos a pesquisa, mas que estas atividades devam fazer parte do processo ensino-aprendizagem diário e valorizado como qualquer outra área curricular.

Temos muito interesse em continuar um estudo longitudinal com os sujeitos desta pesquisa, acompanhá-los durante seus próximos quatro anos de estudo, com atividades exclusivas de ensino de leitura. Apresentamos uma proposta da direção do Colégio de Aplicação da UNIVALI, para a qual esperamos um parecer favorável, pois assim poderemos constatar se o ensino sistemático, sem cobrança direta poderá desencadear o gosto pela leitura. Sabemos que o envolvimento afetivo positivo nesta atividade é a primeira condição para o êxito de qualquer metodologia do processo ensino-aprendizagem; outra condição que precisa ser garantida, mas que depende também do desempenho do aluno aprendiz em seu papel de leitor que é o conhecimento prévio necessário para o iniciar de uma construção de sentido consistente e eficaz. Assim, com um estudo mais complexo poderemos prever e trabalhar com as variáveis que interferiam neste processo, e de posse de dados mais consistentes propormos aulas de ensino de leitura para o ensino fundamental e ensino básico.

Os números desta pesquisa consolidam a hipótese de que o ensino de estratégias metacognitivas influencia de maneira positiva o desempenho do leitor-aprendiz, porém fazem refletir sobre a necessidade de trabalhos de caráter longitudinal, iniciando-se talvez na 2ª série do ensino fundamental se estendendo até o fim do ensino médio, consolidando assim a construção de condições para que o leitor avance em aquisição de conhecimentos de forma mais autônoma e dentro do ritmo de interesse de cada indivíduo. É desta forma que a escola terá condições de ensinar aos alunos a buscarem além dela aquilo que nela não foi possível aprender. Para serem bons aprendizes ao longo da vida, os alunos devem ser capazes de organizar e controlar seu próprio aprendizado, de aprender sozinhos ou em grupo e de superar dificuldades no processo de aprendizagem. Isso requer que tenham consciência de suas próprias opiniões, estratégias de aprendizagem e métodos.

Acreditamos que o trabalhar de atividades de ensino-aprendizagem de leitura desde o início do ensino fundamental em momentos extras-curriculares será o caminho mais indicado para o estabelecer de um método mais concreto de ensino de leitura para leitores-aprendizes. A importância de efetivas ações neste segmento do ensino certamente refletirá em leitores maduros e preparados para aprendizagens inúmeros, decorrentes da maior fonte de ensino a “leitura eficaz”, o que poderá reverter em um desempenho melhor nos desafios da vida.

Com o exposto acima podemos registrar que é possível trabalhar leitura de maneira sistemática no ensino fundamental podendo começar no 2º ano do ensino fundamental seguindo até o fim do ensino médio, quando o leitor-aprendiz terá adquirido e desenvolvido as condições para ler com autonomia e prazer, aprendendo muito mais através da leitura e descobrindo a cada dia que pode através deste caminho aprender infinitamente.

6. REFERÊNCIAS

BAKER, Linda (1989). Metacognition, Comprehension Monitoring, and the Adult Reader. **Educational Psology Review**, v. 1, n. 1.

BAKER, Linda; BROWN, Ann L. (1984a). Cognitive Monitoring in reading. In: FLOOD, J. (org). **Understanding reading comprehension: cognition, language and the structure of prose**. Newark, Delaware: IRA, 21-44.

____ (1984b). Metacognitive Skills and Reading. In: PEARSON, D. (org.). **Handbook of reading research**. New York: Logman, 353-94.

BROWN, A. L. (1980). Metacognitive development an reading. In SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (eds), **Theoretical issues in reading comprehesion**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

CAVALCANTI, M. C. (1989). **Interação leitor-texto**: Aspectos de interpretação pragmática. Campinas: UNICAMP.

CHARMEUX, Eveline (1995). **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. ; FERREIRA, Maria José do Amaral (trad.). 2 ed. São Paulo: Cortez.

FUJITA, M. S. et al. **Estratégias de leitura**. Disponível em <<http://www.prudente.unesp.br/dcartog/arlete/hparlete/couseware/estrategias.htm>> Acesso em 24 jul. 2001.

GAPARELLO, I. V. (2002) . **Leitura e escrita na escola**: fragmentos de uma realidade. Livro de Programação e Resumos – Celsul – Curitiba.

GOODMAN, K. S. (1980). Reading: a psycholinguistic guessing game. In SINGER, H.; RUDELL, R. S. (orgs) **Theorical Models and Processes of Reading**. 2 ed. Newark, Delaware: IRA, 470-96.

GRIMM CABRAL, Loni; GORSKI, Edair (1998). **Lingüística e ensino**: reflexão para a prática pedagógica da língua materna. Florianópolis: Insular.

JOLIBERT, Josette e colaboradores (1994). **Formando crianças leitoras**. MAGNE, Bruno Charles (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

KATO, Mary (1984). Estratégias cognitivas e metacognitivas na aquisição da leitura. **Anais do I Encontro de leitura**, Londrina.

_____ (1986). **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.

_____ (1986). **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

KLEIMAN, Ângela (1989). **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Pontes.

_____ (2000). **Oficina de leitura** - Teoria e prática. 7. ed. Campinas, SP: Pontes.

_____ (2000). **Texto e leitor** - Aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes.

LAILOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina (1996). **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 372 p.

LEFFA, Vilson J. (1996). **Ensaio** - Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto.

_____ (1998). Fatores da compreensão na leitura. Porto Alegre: UFRGS. **Cadernos do IL** (no prelo).

MENEGASSI, Renilson José (1990). **Confronto entre abordagens de leitura**. Dissertação de Mestrado de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

PCNS – Síntese dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Editora Didática Paulista. www.didatica.com.br

PISA(2000)**Relatório Nacional**. Brasília, dez. 2001. www.inep.gov.br/internacional/pisa/default.html

RUDELL, R. B.; UNRAU, Norman J. (1994). Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. In: SINGER, H. (ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 4. ed. Newark,: International Reading Association, 996-1056.

RUMELHART, D. E. (1977). "Toward an interactive model of reading". In: DORNICK S. (org). **Attention and Performance VI**. Hillsdale: Erlbaum, 573-603.

SCLIAR-CABRAL, L. (1986). Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**, 19:27-113.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi (1998). **A leitura na escola brasileira e uma visão interacional da leitura na produção de novos conhecimentos**. Texto apresentado no curso de Especialização em Leitura e Produção de Textos na UNIVALI.

SMITH, Frank (1989). **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e

do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOLÉ, I. (1998). **Estratégias de leitura**. Cláudia Schiling (trad.) 6. ed. Porto Alegre: ArteMed.

THEOBALDI, K.C.(2002). **Uma experiência de leitura no ensino fundamental: desafios e perspectivas**. Livro de Programação e Resumos – Celsul – Curitiba.

TOQUARTO, C.P. (2002). **Lendo a leitura na prática pedagógica**. Livro de Programação e Resumos – Celsul – Curitiba.

VYGOTSKY, L. M. (1978). **Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

YUSSEN, S. R.; SMITH M. Cecil (1990). “Detecting General and Especific Erros in Expository Texts”. **Contemporary Educational Psychology**. 15, 224-240.

YUSSEN, S. R.; MATHEWS, S. R.; HIERBERT, E. (1982). “Metacognitive aspects of reading”. In W. Otto & S. White (Eds). **Reading expository material**. New York: Academic Press

7. ANEXOS

Anexo 01 - Questionários para os professores, coordenadores e diretores das séries iniciais da escola onde será realizada a pesquisa

Por favor, assinale a resposta que mais se aproximar do conceito leitura para você:

- (A) Ler é decifrar sinais
(B) Ler é reconhecer sinais e interpretá-los
(C) Ler é a busca de compreensão entre interlocutores
(D) Nenhuma das afirmações acima se aproxima do conceito de Leitura

Se assinalar a letra D, favor apresentar o conceito de leitura para você:_____

Como leitor, você usa algum tipo de comportamento ou atitude diante de um texto que você considera complexo?

- () Sim () Não

Qual:_____

Você acredita que é possível ensinar para crianças de séries iniciais o que conceituou como leitura?

- () Sim () Não

Como profissional de ensino, você teve em sua formação instruções de como ensinar as crianças a ler ? Se teve, por favor queira citar e explicar pelo menos as que você julgar mais relevantes, ou as que utiliza nas suas aulas de leitura?

- () Sim () Não

Anexo 02 - 1º e 2º Questionários a ser aplicado para as crianças – sujeitos da pesquisa**1º QUESTIONÁRIO**

O que significa leitura para você?

Você se considera um leitor

() ruim () bom () ótimo

Por quê?

Você tem dificuldade para entender o material a ser lido quando ele é novo ou desconhecido?

() Não encontra dificuldade () Às vezes () Sempre

O que você faz quando não consegue entender o texto que está lendo?

() Desiste de ler () Pergunta a alguém

() Procura entender de outra forma. Como:

Você procura ler sem que lhe seja solicitado?

() Sim () Não () Às vezes

Na sua casa, você lê acompanhado de um adulto?

() Sim () Não () Às vezes

2º QUESTIONÁRIO

Nome:

Turma:

1) Lembra do que você me falou sobre leitura, no início desta pesquisa? Você poderia novamente falar o que significa leitura para você?

2) Você está gostando das atividades de leitura que estamos fazendo às terças-feiras?

() Sim

() Não

() Às vezes

Por quê?

3) Você aprendeu alguma coisa que possa ajudá-lo durante a leitura?

() Sim

() Não

O quê?

4) Se fosse para você ter aula de Leitura, uma vez por semana, como você gostaria que fosse?

5) O que você gostaria que fosse ensinada nas aulas de leituras?

Anexo 03 - Levantamento do perfil da população envolvida na pesquisa (crianças/ professores/ coordenadores)

Com as crianças:

Nome:

Idade:

Onde nasceu e onde já residiu

Onde estudou desde a pré-escola

Escolaridade e profissão do pai

Escolaridade e profissão da Mãe:

Irmãos:

Livros, jornais e revistas em casa?

Levantamento de seu comportamento como leitor – carteira da biblioteca

Interação professores, direção, coordenações:

Nome:

Idade:

Função: () Professor () Coordenador () Diretor

Disciplina/ área:

Formação: Área:

Local:

Ano:

Cursos de Atualização: Área:

Local:

Ano:

Cite o nome das 03 últimas leituras de livros:

Você classificaria seu hábito de leitura como:

() regular – específico (somente leituras da área de sua formação

() não regular - específico

() regular – não específico (diversifica as leituras)

() não regular – não específico

Anexo 04 - Pré-teste

"O mistério do sono

[...] Os cientistas vêm estudando o sono para tentar desvendar seus mistérios. Mas ainda estão longe de determinar o que é normal ou não.

O ser humano passa cerca de um terço da sua vida dormindo. Isso poderia parecer um desperdício, se dormir não fosse tão importante. O ritmo acelerado do mundo moderno leva o homem a tentar resistir ao sono, este fenômeno que consome uma parcela tão significativa do seu tempo. No entanto, ele sempre acaba se rendendo e... dorme!

Uma noite bem dormida faz a gente se sentir 'novo': mais atento, saudável e de bom humor. Pessoas que ficam sem dormir sofrem diversas consequências. Uma noite sem sono pode diminuir os reflexos e reduzir a capacidade de raciocínio e concentração. Portanto, trate de dormir bem na véspera de qualquer competição ou prova para ficar bem esperto na hora H.

Após dois dias acordada, uma pessoa pode ter dores no corpo, zumbidos e se esquecer de algumas coisas. Se ela ficar quatro dias sem dormir direito, poderá esquecer de fazer coisas óbvias, como fechar a porta da geladeira ou botar os sapatos antes de sair de casa. Mais de cinco dias sem dormir, aí o caso fica grave mesmo: a pessoa pode começar a agir de modo estranho, ter a sensação de que está sendo perseguida e até sofrer alucinações (achar que está vendo ou ouvindo coisas).

Cientistas fizeram experiências com animais, impedindo-os de pegar no sono, e perceberam que, depois de vários dias, os bichinhos passaram a se comportar de modo muito diferente, como se estivessem ficando loucos. Depois de um mês sem dormir, os animais morreram."

Fonte: Dr^o S. Bouvard e Dr^o L. Lobo, *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, SBPC, ano 08, nº 53, p. 19, 20 e 21.

A idéia principal do texto é:

- a) o sono é inevitável
- b) o sono, apesar de ocupar bastante tempo de nossas vidas é muito importante para a saúde
- c) o sono deve ser respeitado para que o homem não enlouqueça.

A idéia principal da última parte do texto é:

- a) os cientistas fizeram pesquisas com animais impedindo-os de pegar no sono, para observar seus comportamentos
- b) após vários dias os animais que fizeram parte da pesquisa dos cientistas ficaram se comportando como loucos
- c) depois de um mês os animais das pesquisas sobre o sono morreram.

No quarto parágrafo do texto “O mistério do sono” a autora cita 07 comportamentos que a pessoa começa apresentar depois de passar alguns dias sem dormir direito: Recupere as expressões usadas pela autora colocando-as na ordem que você considera mais grave até o de menor gravidade.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

ALFONSO O JACARÉ

Alguém enviou a minha tia um dos jacarés de souvenir dos pântanos da Flórida. Os jacarés vinham em pequenos caixas de papelão como o tipo que é usado para comida chinesa. Eles são bem bonitinhos de uma certa maneira – até que crescem. Tia Bete e Tio Raul apegaram-se muito ao jacaré e deram-lhe o nome de Alfonso. No início ele dormia no aquário da tartaruga. Depois eles mudaram-no para a pia da lavanderia. Por último ele acabou dormindo na banheira. Alfonso de certa forma era o senhor da casa; na verdade um dos locais prediletos para cochilar era debaixo do sofá na sala de estar. Até aí tudo bem – a não ser que ele não gostasse da pessoa que vinha visitar. Aí ele mordida no tornozelo dos visitantes. Claro, ele não queria realmente machucar ninguém seriamente, mas havia rumores que Alfonso estava diretamente responsável por quatro casos de histeria crônica, dois ataques nervosos e ao menos dezessete prescrições para tranquilizantes.

Alfonso era sensível e bastante seletivo ao demonstrar suas afeições às pessoas. Ele discriminava especialmente quando os amigos aguardados por minha prima Isabel vinham a casa. Ela era uma menina maravilhosa, minha prima Isabel. Aos dezesseis anos de idade ela já era especial – de bom coração, afetiva, e graciosa. Alfonso a amava, mas às vezes bastante ciumento e altamente protetor com ela. Os seus pais não precisavam se preocupar sobre os tipos de amigos que Isabel tinha porque ela não tinha nenhum. O problema era que se um amigo em potencial alguma vez parasse para ver Isabel, o visitante saía na corrida, andando com cuidado por causa do tornozelo machucado.

E é claro ninguém voltava! A vida de Isabel era uma bagunça e ela finalmente deu um ultimato. “Sou eu ou o jacaré!”, ela gritava aos pais. “Ou Alfonso vai ou eu vou. Eu já tive o suficiente! Eu não posso suportar mais! Eu amo este jacaré, mas ele é muito grande para a casa. Papai tenta tomar um banho e Alfonso entra com ele e quer brincar. Mamãe vai á dispensa para pegar uma lata de feijão e ela tinha que passar por cima de Alfonso porque ele estava lá comendo seu jantar. Eu não posso ter um amigo por aqui por mais de dez minutos. Mande este jacaré de volta ao pântano, ou eu estou saindo de casa!” Tia Bete e Tio Raul tinham que concordar com ela, mas quebrava seus corações só em pensar em retornar Alfonso de volta a selva; ele sempre tinha sido um jacaré de casa. Então eles continuaram adiando, e Alfonso ficou.

Tão incrível como possa parecer, ocasionalmente um conhecido passava para ver Isabel mesmo com ela ainda tendo um jacaré crescido cochilando debaixo de seu colchão.

Uma noite Luci, capitã do time de volei feminino inesperadamente bateu na porta da minha prima. No momento em que Luci entrou na sala, ela foi direto para o sofá e disse, “Isabel, me apresente a Alfonso. Depois de falar com ele, eu gostaria de conhecer os seus pais. Eu tenho um plano para propô-los”. Ela ajoelhou-se e Isabel fez as apresentações formais: “Alfonso, esta é Luci. Luci, este é Alfonso”. Luci olhou direto no olho do jacaré, pegou o pé dianteiro cheio de unhas afiadas em sua mão e disse, “Prazer em conhecê-lo Alfonso, eu ouvi muito sobre você”. Luci então se levantou, cumprimentou Tia Bete e Tio Raul e sentou-se no sofá. Ela sentou e Alfonso não fez um movimento – exceto levantar as esquinas de sua boca em um grande sorriso.

“Bem, minha jovem”, disse Tio Raul, “qual é o plano que você propõe?”.

“O time de volei precisa de uma mascote que não somente inspirará o pessoal em casa, mas também manterá o time animado, entendeu?”, disse Luci. “Como capitã eu decidi que Alfonso, aqui, seria adequado. Ele pode dormir na piscina da escola, O que você acha?”.

É claro que todos eles concordaram. Tia Bete teve sua despensa de volta, Tio Raul teve sua banheira de volta, Isabel fez vários amigos e a Leite Moça se tornou o time de vôlei mais inspirado que o estado do Rio de Janeiro. Alfonso não cochilava debaixo do sofá da sala. Agora ele dorme debaixo do banco dos jogos de volei, e é isso que eu chamo inspiração!

Relacione a primeira coluna de acordo com a segunda:

Coloque **A** ao lado das idéias de apoio relacionadas com Bete recebeu um filhote de jacaré.

Coloque **B** ao lado das idéias de apoio relacionadas com Luci tinha um plano em relação ao Alfonso.

IDÉIAS PRINCIPAIS

A - Bete recebeu um filhote de jacaré.

B - Luci tinha um plano em relação ao Alfonso.

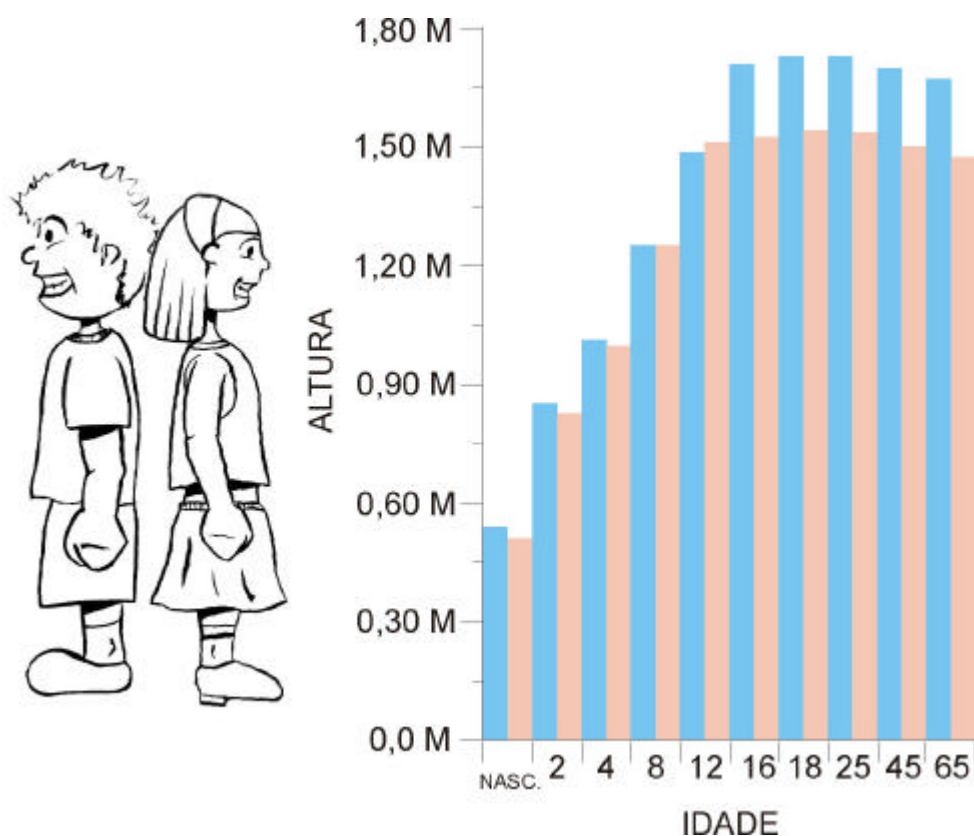
DETALHES DE APOIO

- () 1. O jacaré veio da Flórida em uma caixa de papelão como aquelas que vem a comida Chinesa.
- () 2. Alfonso seria capaz de dormir na piscina da escola.
- () 3. No início o jacaré dormiu no aquário da tartaruga; depois ele dormiu na pia da lavanderia e por último na banheira.
- () 4. Eles tinham que passar por cima dele na dispensa e tolerar um jacaré na banheira.
- () 5. Alfonso nunca se movimentou para morde-la, ele só sorria.
- () 6. Ele agora dorme debaixo do banco.
- () 7. Alfonso era responsável pelo colapso nervoso, casos de histeria e prescrições de tranqüilizantes.
- () 8. Ela caminhou por cima, pediu para ser apresentada e ajoelhou-se.

O TAMANHO DELE E DELA

Alguma vez você já se sentiu maior ou menor do que outros da sua idade? Alguma vez você já tentou imaginar qual o tamanho médio para sua idade? Na próxima página há um gráfico que compara o tamanho médio de homens e mulheres em diferentes idades. Você pode utilizar este gráfico para encontrar a altura que é comum à sua idade ou para a idade de alguém que você conhece.

As barras rosas mostram as alturas das mulheres; as azuis mostram as alturas dos homens. As idades são listadas na barra inferior do gráfico; alturas são listadas ao lado esquerdo do gráfico. Se, por exemplo, você quisesse saber o tamanho médio de uma garota de 12 anos, você procuraria por Idade 12 junto à parte inferior do gráfico, seguiria a barra rosa para Mulheres ao topo e leria o número de altura (1.53 m) na barra esquerda do gráfico.



ALTURAS MÉDIAS DE HOMENS E MULHERES DOS E.U.A. EM VÁRIAS IDADES

1) Em qual idade o homem comum tem a mesma altura da mulher comum?

A . ao nascimento B. aos 8 anos C. aos 25 anos D. aos 45 anos

2) Em qual idade a mulher comum é mais alta do que o homem comum?

A . aos 12 anos B. aos 18 anos C. aos 45 anos D. aos 65 anos

3) Em qual idade o homem comum é aproximadamente 1,066 m mais alto?

A . ao nascimento B. aos 2 anos C. aos 4 anos D. aos 8 anos

4) Quais das idades abaixo mostram as maiores alturas para mulheres?

A . aos 16 e 25 anos B. aos 12 e 18 anos C. aos 25 e 45 anos D. aos 18 e 25 anos

5) Qual é a altura aproximada de uma mulher comum de 12 anos de idade?

A . 1.219 cm B. 1.371 cm C. 1.524 cm D. 1.676 cm

6) Qual é a altura aproximada de um homem comum de 65 anos de idade?

A . 1.676 cm B. 1.371 cm C. 1.828 cm D. não apresentado

7) Qual das alternativas não é verdadeira?

A. A mulher comum é menor na idade de 65 do que na idade de 18.

B. O homem comum é menor na idade de 65 do que na idade de 12.

C. O homem comum de 45 anos é maior do que a mulher comum na idade de 45.

D. A mulher comum é maior na idade de 65 anos do que o homem comum na idade de 12.

8) Em qual destas idades o homem comum é mais alto?

A . aos 16 anos B. aos 18 anos C. aos 25 anos D. ambos C e B

O CASO DAS PEDRAS PERDIDAS



Você é o Inspetor Machado e acabou de ser chamado à cena do crime. Alguém roubou algumas das pedras em exibição no famoso Museu de Mineralogia. Para confundir a polícia, o ladrão ainda removeu todas as etiquetas que identificavam as pedras. Agora a polícia realmente não sabe o que foi roubado porque eles não conseguem identificar nenhuma das pedras. Como você consegue identificar o que está faltando?

Lembre-se, você é o brilhante Machado. Você sabe que este é um expositor de minerais sólidos. Você tem apenas esta tabela em anexo e o conhecimento de que qualquer mineral com um número maior de solidez riscará qualquer mineral de número mais baixo. Você procura em seus bolsos por alguns materiais que pudessem ajudar a resolver o mistério, e encontra uma moeda de cobre e uma faca. Você pede por um copo de água. Você sabe que se você puder identificar todas as pedras que o ladrão deixou de lado, você saberá quais estão faltando.

TABELA DE SOLIDEZ DE MINERAIS

Escala	Tipos de Riscos	Pedras
1	Risca facilmente com unhas	Talco
2	Risca com unhas	Gipsita
3	Risca com moeda de cobre	Calcita
4	Risca facilmente com faca	Fluorita
5	Risca com faca	Apatita
6	Faca não risca a pedra e a pedra não riscará vidro	Ortoclásio
7	Risca vidro facilmente	Quartzo
8	Risca quartzo facilmente	Topázio
9	Risca topázio facilmente	Coríndum
10	Risca todas as outras pedras	Diamante

Agora, utilizando apenas as pedras deixadas pelo ladrão, a moeda, e o copo de água, você pode detectar as pedras faltantes? Responda às perguntas e descubra.

1. A primeira pedra que você pega pode ser riscada facilmente com uma unha.

Pedra A é

_____.

2. A pedra B pode ser riscada facilmente com uma faca.

Pedra B é

_____.

3. Uma faca não pode riscar a pedra C. A pedra C não riscará o copo de água.

Pedra C é

_____.

4. Você pode riscar a pedra D com uma unha, mas é mais sólida do que a pedra A.

Pedra D é

_____.

5. A pedra E pode riscar a pedra D mas não a pedra B.

Pedra E é

6. Você teve certa dificuldade para riscar a pedra F com uma faca embora você tenha conseguido riscá-la.

Pedra F é

7. Agora você já testou todas as pedras que o ladrão deixou de lado. Quais pedras estão faltando no expositor?

8. O que as pedras faltantes têm em comum?

Anexo 05 - Pós-Teste

MIKE, O URSO

Que ridículo! Toda a família Potter estava literalmente tremendo de vergonha só de pensar. Em poucas semanas, Sarah, a mais jovem dos Potter, estaria começando a escola. Mas este não era o problema, uma vez que ela estava esperando para começar as aulas com bastante interesse e ansiedade. O PROBLEMA era que ela ainda tomava mamadeira!

Oh, ela poderia beber o leite no copo, pois ela já sabia como. Mas, não se sabe porque, ela se agarrava à mamadeira como se a sua vida dependesse dela. Já tinha passado do ponto de ser engraçadinho. Na verdade, era extremamente enervante assistir a menina ir até a geladeira, pegar o leite, encher a mamadeira, e sugar o leite desse jeito. A família inteira tinha tentado fazer com que ela abandonasse essa “extensão” antes de as aulas começarem, mas pedir, implorar, ou exigir como eles fizeram não adiantou, pois ela continuava a sugar seu leite da mamadeira alegremente.

Nesta mesma época, o pai de Sarah, Paulo Potter, estava lidando com seu problema particular. Ele estava tentando encontrar um método confiável de treinar seus cachorros para seguir trilhas de ursos através dos bosques. Os ursos costumavam atacar pessoas e já haviam assustado a maioria dos caçadores pois devoravam seus melhores cães de caça. Como não havia controle sobre os ursos, e o número desses animais havia crescido muito para o tamanho da floresta, os animais agora estavam ameaçando as comunidades vizinhas.

Paulo estava convencido que se ele encontrasse um método rápido de treinar os cachorros para seguir as pistas dos ursos, os vizinhos dele iriam se juntar novamente a ele na luta para diminuir a ameaça dos ursos.

Paulo tentou muitos esquemas sem sucesso, mas agora ele estava muito entusiasmado e confiante no seu plano. Ele tinha decidido comprar um filhote de urso de um circo. Ele guiava o urso em círculo cada vez maiores nos bosques para treinar os cachorros a dar sinal quando sentissem o cheiro dos animais mesmo em partes muito fechadas dos bosques.

Bem cedo pela manhã o Paulo levava o filhote de urso para dar voltas e voltas. Então ele mandava os cachorros farejar atrás do cheiro que o filhote deixava por todo lugar onde tinha estado.

De tarde todas as oito crianças dos Potter brincavam com o filhote, brigando pelo animal porque ele era o mais novo membro da família. Talvez a única coisa pela qual as crianças não brigaram em relação ao urso foi o nome dele. Por alguma razão misteriosa todos eles concordaram em chamar o filhote de “Mike”, e Mike, o Urso se tornou um carinhoso colega nas brincadeiras.

No final do verão, um pouquinho antes de Sarah começar as aulas, ainda agarrada a sua mamadeira preciosa, ela foi até o cercado onde eles mantinham Mike, o Urso. Ela queria dar a ele alguns bolinhos especiais que a mãe tinha feito para o café da manhã. O animal estava deitado no chão, ofegante. Seu pelo estava coberto com suor e lama, sua língua estava pendurada para fora da boca, e seus olhos estavam fechados. Ele estava muito doente.

A família inteira fez de tudo para fazer o Mike comer ou beber alguma coisa, mas ele permanecia do mesmo jeito, se esvaindo em febre. Desesperado Paulo consentiu em chamar o veterinário apesar de saber que seria difícil encontrar dinheiro para pagar a conta. Parecia que também ele tinha se apegado ao urso.

“Não há dúvida” disse o Dr. Otávio. “É Febre Hibachery - uma doença que quase sempre mata ursos jovens. Se ele não conseguir ingerir algum alimento logo, ele estará morto em muito pouco tempo. Eu sinto muito, pessoal.”

A família ficou devastada por causa desta notícia. Lágrimas brotaram em seus olhos enquanto eles permaneciam sem saber o que fazer e observando Mike, o Urso ficar cada vez mais fraco e mais perto de morrer. A única pessoa que não chorou foi Sarah. Ela andou calmamente até a cozinha e voltou com sua mamadeira na mão. Ajoelhando ao lado de Mike, ela disse, “Aqui, Mike, eu estou te dando minha mamadeira para que você beba e fique bom.”

Para surpresa geral o urso abriu a boca para aceitar a mamadeira e começou a sugar. Mike, o Urso recuperou sua saúde, e a família Potter estava salva do “mico” porque a Sarah começou as aulas sem sua mamadeira. Ela provocou, no entanto, uma agitação quando entrou caminhando na escola. Ninguém até o momento tinha começado as aulas acompanhada de um urso!

Numere ao lado de cada afirmação A ou B. Relacione uma das idéias principais com cada detalhe de apoio. Escreva a letra da idéia principal ao lado do número do detalhe de apoio.

Idéias principais

A. Sarah estava grudada na sua mamadeira.

B. Paulo tinha comprado um urso para treinar os cachorros de caça.

Detalhes de Apoio

1. Ela ia começar as aulas em poucas semanas.
2. Ele tinha tentado muitos esquemas para treinar cachorros, mas nenhum deles deu certo.
3. Tinha oito crianças na família Potter, e eles brigavam para brincar com o urso.
4. Ela abria a geladeira, pegava o leite e enchia a sua própria mamadeira.
5. A família tentou fazer com que ela abandonasse a mamadeira.
6. Eles só não brigaram por causa do nome do urso.
7. Ele tinha comprado o urso de um circo.
8. Ela sabia como beber no copo, mas escolheu não fazer isto

O CASO DO TESTE DE MATEMÁTICA DESAPARECIDO

Apresentadora: Oi pessoal! Aqui é Patrícia Silva, repórter estudantil da RBS, o seu canal de televisão da Escola Santa Catarina. Hoje, 15 de fevereiro de 2000 nós temos um problema estranho na escola. O senhor Ivo Martins, nosso professor de matemática, diz que seu último e mais incomum teste de matemática desapareceu diante de seus olhos ontem, exatamente quando ele estava pronto para começar a fazer as cópias do teste. Não é isto mesmo, seu Ivo?

Seu Ivo: Bem, não exatamente, Patrícia. Eu não estava na verdade olhando para o teste. Eu o tinha deixado na minha mesa de trabalho e me virei para pegar um novo pacote de papel da estante. Eu fiquei de costas por não mais que três ou quatro segundos, mas quando eu me virei de volta para pegar o teste e colocar na copiadora, ele tinha sumido! Poof! Desapareceu!

Apres.: Eu acho que eu tenho uma solução rápida para o mistério, seu Ivo. As janelas da sua sala estavam abertas ontem?

Seu Ivo: Elas estavam abertas, Patrícia, mas a minha mesa de trabalho estava muito longe das janelas para que alguém pudesse alcançar e pegar o teste.

Apres.: Não era isso que eu estava pensando, seu Ivo. É simples. O vento, vindo das janelas abertas, soprou o teste da mesa para o chão ou para dentro do lixeiro.

Seu Ivo: Você faz parecer tão fácil, Patrícia, mas isto simplesmente não poderia ter acontecido. Não tinha vento ontem de manhã, e eu procurei pelo teste por todos os cantos da minha sala depois que ele sumiu. Só no lixeiro eu procurei pelo teste três vezes. Eu tenho certeza que alguém pegou o teste enquanto eu estava de costas.

Apres.: Vamos perguntar para a dona Sandra, outra professora de matemática da escola, o que ela viu e ouviu ontem pela manhã. A senhora viu o teste desaparecer?

Dona Sandra: Não, Patrícia. Eu vi que o teste estava em cima da mesa quando o seu Ivo se virou pra pegar mais papel. Então eu me virei para falar com a dona Jane, e em seguida eu soube que o seu Ivo estava olhando por tudo e acusando todo mundo de ter roubado seu teste.

Ele chegou a dizer que eu peguei o teste!

Apres.: O que a senhora acha que aconteceu com o teste?

Dona Sandra: Eu não sei com certeza, Patrícia mas eu tenho algumas idéias.

Apres.: Seu Ivo, pode nos dizer mais alguma coisa sobre seu teste de matemática desaparecido?

Seu Ivo: Patrícia, aquele teste era algo mais! Era o primeiro teste de todos a ser totalmente elaborado por um computador.

Durante este ano todo eu vinha dizendo ao computador o que nós estávamos fazendo na aula de matemática.

Ontem eu digitei TESTE no teclado do computador, e alguns minutos depois, saiu este super exame. Imagina só! Completamente feito por uma máquina!

Semana passada eu comentei com meus alunos sobre esta nova maneira de fazer testes. Eu devo dizer que a maioria na sala ficou triste. Eles pensaram que seria bem mais difícil do que qualquer teste que eles já tinham feito até o momento.

Dona Sandra: Agora está montado o quebra cabeça!

Apres.: Como assim, dona Sandra?

Dona Sandra: Ontem de manhã eu trabalhei no computador logo depois que o seu Ivo tinha acabado de usá-lo. Assim que eu comecei a trabalhar, eu notei que a tecla **DD** estava acionada. Aquela tecla foi colocada no computador porque as forças armadas iriam usar o computador. Vinte minutos depois que o computador escreve alguma coisa, o programa a auto-destrói se a tecla estiver acionada. É um dispositivo de segurança. Mesmo o papel impresso se transforma em lixo. Este dispositivo evitou que planos e documentos secretos fossem roubados ou perdidos e possivelmente pegos pelos espiões inimigos. O seu Ivo provavelmente apertou a tecla **DD** sem querer porque ele estava super animado com o seu novo teste.

Seu Ivo: Ah, não! Eu detesto admitir isso, Patrícia mas a dona Sandra provavelmente está certa. Agora eu tenho que começar tudo de novo, fazer um outro teste de matemática. Eu realmente detesto gastar todo o tempo que leva para fazer um teste bom de matemática. Eu acho que meu atalho esperto na verdade vai me fazer gastar mais tempo do que eu normalmente gasto.

Apres.: Bem pessoal, o mistério do teste de matemática da escola está resolvido. Aqui é Patrícia Silva, se despedindo por hoje.

De acordo com texto, responda as questões abaixo:

1. De todos os alunos da Escola Santa Catarina, porque a Patrícia Silva foi escolhida para falar com o seu Ivo, o professor de matemática?

2. O que Patrícia acreditava que era a causa do sumiço do teste de matemática?

3. O que o seu Ivo pensava que era a causa do desaparecimento?

4. Porque a Patrícia também entrevistou a dona Sandra?

5. Qual foi a reação dos alunos com relação ao teste feito pelo computador?

6. O que fez com que o teste se auto-destruísse?

7. Qual era o propósito original da tecla **DD** no computador?

8. Porque o seu Ivo estava tão triste por conta da destruição do teste de matemática?

LIGEIRINHO

O movimento envolve mais do que simplesmente mudar de posição ou de lugar. Para os animais, movimento ou a falta de movimento significa sobrevivência. Para a maioria de nós assistir a um movimento de um animal normalmente significa assistir ao drama da vida.

Um coiote sobrevive pegando lebres e roedores. As lebres sempre tentam evitar os coiotes ficando quietas e paradas para não ser vistas. As lebres, porém, podem correr a uma velocidade de até 45 milhas/ 73 km por hora. O coiote é também muito rápido e pode correr a uma velocidade de até 40 milhas/ 64 km por hora. Por que ele é mais lento que a lebre, o coiote não se confia apenas na velocidade quando caça. O coiote usa a sua inteligência e caça em grupo com outros coiotes.

A gazela é muito rápida. Ela pode manter uma velocidade de 40 milhas/65 km por hora por quinze minutos ou mais. Esta resistência é muito importante porque a gazela é geralmente perseguida pelo animal de quatro patas mais rápido da terra - o lince. O lince pode correr a uma velocidade de até 70 milhas/113 km por hora, porém, por pouco tempo. Para pegar a gazela fugidia (esquiva gazela, gazela fujona ?), o lince precisa chegar muito perto dela e então dar o bote e derrubá-la rapidamente. Perseguir a gazela por mais de uns poucos minutos leva o lince a exaustão, e o faz perder sua refeição.

O mais rápido animal no ar é o falcão peregrino . Os peregrinos se alimentam de pequenos pássaros. Um falcão pega sua presa mergulhando no ar a uma velocidade de até 180 milhas/ 290 km por hora. Nessa incrível velocidade, o falcão só precisa bater no pássaro para matá-lo.

Em alguns ambientes é difícil se mover, e isto limita a velocidade com que os seus habitantes podem se locomover. Contudo, adaptações ajudam alguns animais a superar esta dificuldade.

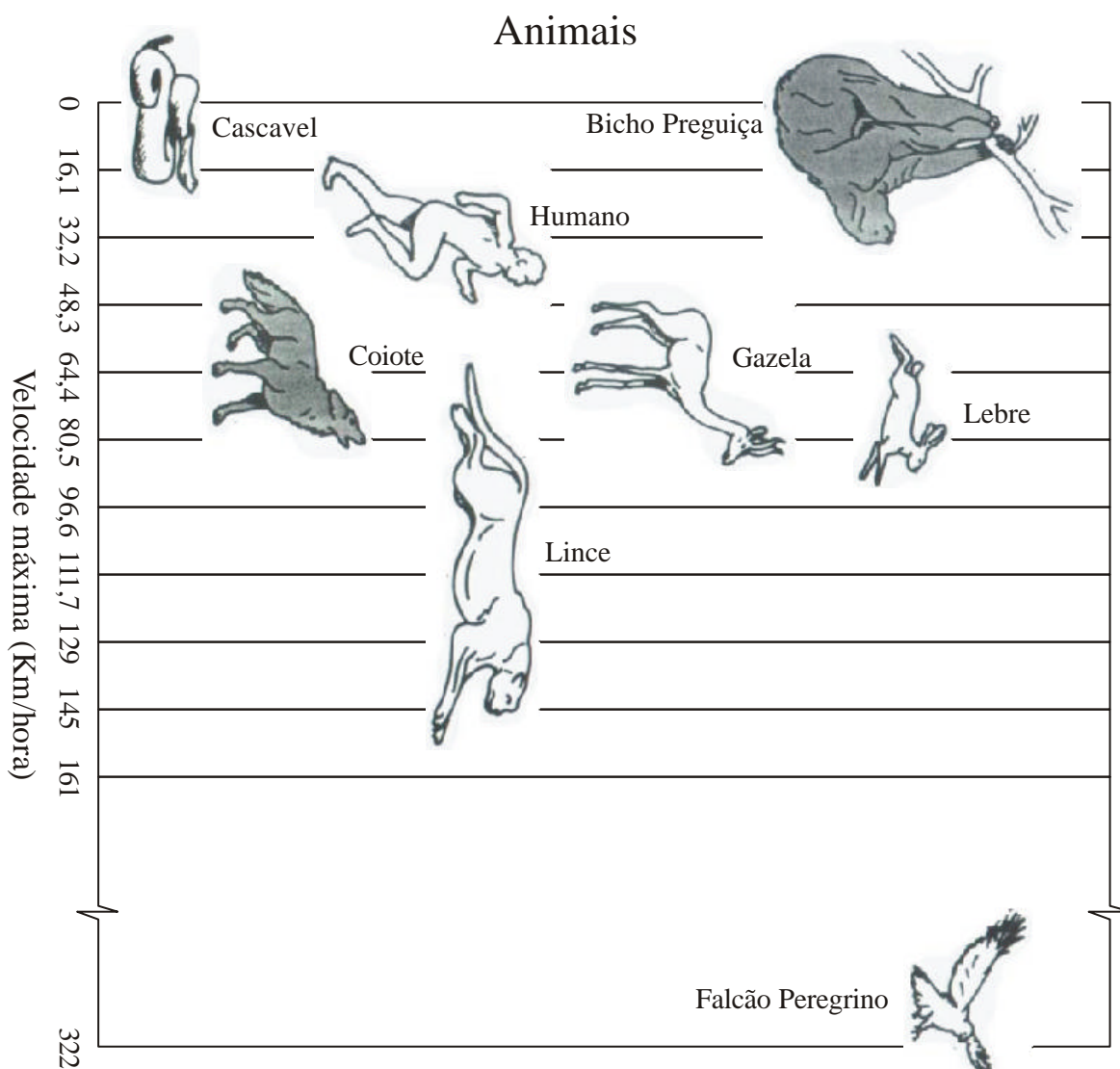
Um animal que vive num ambiente difícil é a cascavel. Se você alguma vez já tentou correr numa duna de areia ou numa praia arenosa, você sabe que correr na areia pode ser difícil. A cascavel é capaz de se mover sobre desertos arenosos a uma velocidade em torno de 2 milhas/ 3,2 km por hora, o que é bastante rápido para uma cobra, porque ela se movimenta para os lados na areia. A cobra lança sua cabeça para fora da areia, então puxa seu corpo pelo lado até perto da cabeça. É incomum, mas funciona. A cascavel não usa velocidade para pegar uma presa ou escapar de inimigos. Ela sobrevive por ser da mesma cor da areia onde ela pode facilmente se esconder e surpreender sua presa. A cascavel também tem um veneno mortal

que ela usa para matar sua comida ou para se defender.

Um dos animais mais lentos na terra é o ser humano. A velocidade máxima a que pode chegar um dos melhores corredores é somente em torno de 18 a 20 milhas/29 a 32 km por hora. Nós temos sorte de não depender da nossa velocidade para sobreviver. Humanos têm a inteligência que compensa pela falta de velocidade ao correr.

Humanos não são os mais lentos animais da terra. Na verdade existe um mamífero que se move muito lentamente, você tem que ficar olhando para ele por um longo tempo para vê-lo apenas se mexer. O bicho preguiça é quase indefeso no solo porque seus braços e pernas foram desenvolvidos para segurar em árvores. Ele tem que arrastar seu corpo para se movimentar no solo. A preguiça puxa seu corpo a uma velocidade de aproximadamente um sexto de uma milha/0,3 km por hora. Quando está nas arvores, a preguiça pode se mover mais rápido - em torno de uma milha e um quarto/ 2 km por hora - mas ela raramente se move assim rápido. A preguiça depende de sua aparência camuflada e sua habilidade de se agarrar firmemente em árvores - em outras palavras, de ficar imóvel - para proteção contra seus principais predadores - o jaguar e a águia.

Mergulhando no ar a uma velocidade de 180 milhas/290 km por hora, serpenteando pela areia a duas milhas/ 3,2 km por hora, ou se pendurando imóvel em um galho de árvore, a velocidade do movimento é um fator importante no jogo de sobrevivência do reino animal.



Responda as questões abaixo voltando no texto e no quadro acima:

1. Qual o mais rápido animal de quatro patas da terra?

2. Qual animal é mais rápido - um coiote ou uma lebre?

3. Uma gazela pode correr por mais tempo do que um lince?

4. Qual o pássaro que voa mais rápido?

5. Quais os dois animais que tem a velocidade máxima de 40 milhas/65 km por hora?

6. Uma cascavel é mais rápida ou mais lenta que um ser humano?

7. Qual o mamífero mais lento?

8. O coiote é mais rápido ou mais lento que o lince?

O MENININHO

Era uma vez um menino. Ele era bastante pequeno. Ela era uma grande escola. Mas, quando o menininho descobriu que podia ir à sua sala, caminhando, através da porta, ele ficou feliz. E a escola não parecia mais tão grande quanto antes.

Uma manhã, quando o menininho estava na Escola, a professora disse:

Hoje nós iremos fazer um desenho.

Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de fazer desenhos. Ele podia fazê-los de todos os tipos: leões, tigres, galinhas, vacas, barcos, trens; e ele pegou sua caixa de lápis e começou a desenhar. Mas a professora disse:

Esperem! Ainda não é hora de começar. E ele esperou até que todos estivessem prontos.

Agora - disse a professor - nós iremos desenhar flores.

Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de desenhar flores. E começou a desenhar com seu lápis cor de rosa, laranja e azul. Mas a professora disse: - Esperem! Vou mostrar como fazer. E a flor era vermelha com caule verde.

Assim - disse a professora. Agora vocês podem começar.

Então ele olhou para a sua flor. Ele gostava mais de sua flor, mas não podia dizer isto. Ele virou o papel e desenhou uma flor igual à da professora. Ela era vermelha com caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula, ao ar livre, a professora disse:

Hoje nós vamos fazer alguma coisa com barro.

Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de barro.

Ele podia fazer todos os tipos de coisas com barro: elefante, camundongos, carros e caminhões. Ele começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Mas a professora disse:

Esperem! Não é hora de começar. E ele esperou até que todos estivessem prontos.

Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

Esperem! Vou mostrar como se faz. E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo. - Assim - disse a professora. - agora vocês podem começar.

O menininho olhou para o prato da professora. Então olhou para o seu próprio prato. Ele gostava mais de seu prato do que o da professora. Mas não podia dizer isso. Ele amassou

o seu barro numa grande bola novamente, e fez um prato igual ao da professora. Era um prato fundo. E muito cedo, o menininho aprendeu a esperar e a olhar, e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo, ele não fazia mais as coisas por si próprio.

Então aconteceu que o menino e sua família mudaram-se para outra casa, em outra cidade, e o menininho tinha que ir para outra escola. E no primeiro dia ele estava lá. A professora disse:

Hoje nós faremos um desenho. Que bom! Pensou o menininho. E ele esperou que a professora dissesse o que fazer.

Mas a professora não disse. Ela apenas andava na sala. Veio até ele e falou: - Você não quer desenhar? - Como posso fazê-lo perguntou o menininho.

Da maneira que você gostar, disse a professora. - De que cor? Perguntou o menininho. - Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber quem fez o que? E qual o desenho de cada um?

Eu não sei disse o menininho.

E ELE COMEÇOU A DESENHAR UMA FLOR VERMELHA COM CAULE VERDE.

1 - Cada vez que a professora da 1ª escola passava uma atividade que tipo de pensamento o menino tinha:

2- Depois que a professora dizia e mostrava o que cada aluno devia fazer, o que passava na cabeça do menininho.

3 - Quando mudou de escola o que aconteceu com o menino quando a professora nova disse que ele poderia fazer o que quisesse.

4 - Na sua opinião qual era a melhor escola? Justifique sua resposta:

Anexo 06 - Textos trabalhados na Intervenção Pedagógica.

Texto 01

O HOMEM E OS ANIMAIS



Todos os animais, inclusive os insetos de proporções diminutas, como as formigas, trazem consigo armas naturais de defesa e de ataque.

O leão e o tigre são munidos de patas e garras; o touro e o rinoceronte: de chifres; o elefante: de trombas e presas possantes; os cães: de dentes pontiagudos e afiados; as víboras: de veneno; os insetos: de ferrão; a águia, o abutre de bicos acerados e garras aduncas; os polvos: de tentáculos; os ouriços de cerdas eriçadas e espinhosas; a zebra, o cavalo e o burro: de cascos duros e pesados.

O homem é o único animal que, ao nascer, não traz consigo, nenhuma arma natural de ataque e defesa, que também não aparece no decurso do seu crescimento. O homem não tem garras, patas, chifres, bico, tromba, dentes pontiagudos, cascos, espinhos, ferrão, bolsa de veneno. Ter-se-ia, acaso a Natureza equivocada ou esquecida de dotá-lo de um aparelho ou membro destinado ao ataque e á defesa, como fez a todos os animais?

Eis um caso digno de meditação. Não acreditamos que o fato em apreço resulte de um cochilo da Natureza, dessa Natureza sempre sábia e veraz em todas as suas manifestações. Parece-nos bem claro que, vindo o homem ao mundo desprovido de arma natural de ataque e de defesa, quer isso dizer que ele nunca deve atacar, empregando, outrossim, como arma de defesa, a Razão, faculdade nobre e distinta de que é dotado em grau superior ao dos animais.

O homem, podendo manejar a inteligência e a vontade numa esfera infinitamente mais

ampla que aquela em que se agitam seres inferiores, não necessita de outra arma de defesa além daqueles atributos. A ausência, que nele se verifica, de arma natural deve ser considerada como um distintivo honroso, que o eleva e enobrece, assinalando sua transição, da ordem zoológica, para a esfera humanitária.

No entanto, o homem obstina-se em contrariar a Natureza, munindo-se artificialmente das mais terríveis e mortíferas armas com as quais se adorna e das quais se orgulha, ostentando-as á luz meridiana, desfazendo assim o padrão de excelência com que a Natureza o distinguiu quando o libertou de chifres, garras, patas, cascos, trombas!

A mesma conformação anatômica o homem não se presta a dar coices, botes, cornadas, saltos e trombadas. A despeito, porém de tudo isso, os homens se preparam, adestram e apresentam em escolas especializadas, para lograrem realizar aquelas proezas próprias dos animais!

Pretendem imitá-los precisamente naquilo que encerra o cunho característico de inferioridade da espécie, quando poderiam fazê-lo sob outros pontos de vista, em que, realmente, os animais dão esplendidos exemplos ao homem.

Haja vista a formiga, resolvendo maravilhosamente bem o problema econômico-social por meio do cooperativismo ou solidarismo. Observando-se o que se passa na corporação daqueles insetos, verifica-se que cada indivíduo tem o senso da responsabilidade própria e a noção do seu dever.

Independente de coação, cada um trabalha espontaneamente e produz o mais e o melhor que pode.

Não há, ociosos, nem mendigos, nem miseráveis, na sociedade das formigas. Ali ninguém passa fome, todos se alimentam regularmente, gozando, em igualdade de condições, o aconchego e o conforto do formigueiro.

Eis um belo ensinamento que os homens, sem desdouro, deviam assimilar, solucionando, assim, os graves problemas econômicos que perturbam e convulsionam constantemente a sociedade humana, ameaçando dar por terra com a sua decantada civilização.

Como a solidariedade das formigas, o homem devia também imitar a fidelidade dos cães, a singeleza da pomba, a prudência da serpente, a mansuetude do cordeiro, a altivez do leão, a paciência do boi, a perseverança do burro, o desprendimento das abelhas e, sobretudo, o otimismo e a alegria de viver dos pássaros.

Autor desconhecido
Responsável pela transcrição: Wadi Ibrahim

Texto 02

HISTÓRIA DE AMOR

Era uma vez uma ilha, onde moravam os seguintes sentimentos: a Alegria, a Tristeza, a Vaidade, a Sabedoria, o Amor e outros.

Um dia avisaram para os moradores desta ilha que ela ia ser inundada.

Apavorado, o Amor cuidou para que todos os sentimentos se salvassem; ele então falou:

- Fugam todos, a ilha vai ser inundada.

Todos correram e pegaram seu barquinho para irem a um morro bem alto. Só o amor não se apressou, pois queria ficar um pouco mais com a sua ilha.

Quando já estava se afogando, correu pedir ajuda.

Estava passando a riqueza e ele disse:

- Riqueza, leve-me com você! Ela respondeu: - Não posso, meu barco está cheio de ouro e prata e você não vai caber.

Passou então a Vaidade e ele pediu:

- Oh! Vaidade, leve-me com você...

- Não posso, você vai sujar meu barco.

Logo atrás vinha a Tristeza.

- Tristeza, posso ir com você?

- Ah! Amor, estou tão triste que prefiro ir sozinha.

Passou a Alegria, mas estava tão alegre que nem ouviu o Amor chamar por ela.

Já desesperado, achando que iria ficar só, o Amor começou a chorar. Então passou um barquinho, onde estava um velhinho, que lhe falou:

- Sobe, Amor, que eu te levo.

O Amor ficou radiante de felicidade que até esqueceu de perguntar o nome do velhinho. Chegando ao morro onde estavam os sentimentos, ele perguntou à Sabedoria:

- Sabedoria, quem era o velhinho que me trouxe aqui?

Ela respondeu: - O Tempo.

- O Tempo? Mas por que só o tempo me trouxe aqui?

Porque só o Tempo é capaz de ajudar e de entender um grande Amor...

(Extraído da Revista Presença Espírita nº 188)
A Caridade - Janeiro de 1996

Texto 03

A MENINA E O DRAGÃO

Era uma vez um rei, que vivia muito desgostoso por não ter filhos.

Ora, certo dia, andando à caça na floresta vizinha do palácio, achou-se de súbito diante de uma serpente que se aquecia ao sol, rodeada pelos seus filhotes. As pequenas serpentes brincavam com a mãe e esta correspondia-lhes, lambendo-as ternamente. Perante o espetáculo, o rei, mais do que nunca, sentiu o desgosto que o devorava. E exclamou:

-Até uma serpente quer bem aos filhos! Só eu é que tenho o coração cheio de amor, mas por um filho que não existe! Se ao menos tivesse uma serpente para acarinhar...!

Esqueceu-se depressa o rei de quanto vira e dissera. Meses após, a rainha sua esposa dava-lhe então o filho tão desejado. E, quando o viu, o rei lembrou-se do que sucedera, pois aquele não era o príncipezinho de caracóis e olhos azuis que imaginara, mas uma serpente - uma serpente que, crescendo todos os dias de uma forma extraordinária, indicava que em breve se tornaria num dragão.

- Senhor -disseram-lhe por isso os cortesãos -mandai matar o bicho porque, em deixando de beber leite, precisará,como todos os dragões, de se alimentar com a carne das meninas do vosso reino.

- Não posso fazê-lo, pois é meu filho. Tenho que me resignar com o destino e cuidar dele, como requer a minha condição de pai, respondeu-lhes o rei. A serpente acabou assim por tornar-se num dragão gigantesco, que dia e noite silvava, mostrando os dentes compridos e aguçados como punhais. Cheios de terror, os cortesãos procuraram o rei e informaram-no de que a causa do silvo do monstro era a fome e que chegara o momento de alimentá-lo com a carne das meninas, sob pena de, cheio de raiva, ele destruir o palácio. O rei, que era justo e bondoso, ficou amargurado, mas desejando experimentá-los disse-lhes:

- Pois bem, começaremos por dar-lhe as vossas próprias filhas. E a primeira a ser-lhe entregue será a do que falou primeiro. Os cortesãos ficaram atrapalhados e aflitos, mas, após cochicharem alguns instantes, perguntaram-lhe:

- Vossa Majestade porventura já pensou que, depois de comer as nossas filhas, o dragão comerá as do povo? E que, com isso, o povo se revoltará e poderá destronar-vos? Se permites um conselho, sugerimos que os vossos soldados roubem antes as meninas do país vizinho. Foi deitar-se o rei, não tardando a aparecer-lhe em sonhos uma velha que, apesar da idade, era muito bela e simpática. E a velha disse-lhe:

- Segue o conselho dos teus cortesãos, pois nenhum mal sucederá às pequenas. Todas elas serão restituídas à família, sem que lhes falte um só cabelo, com exceção de uma, pela qual velarei. No dia imediato o rei ordenou aos seus soldados que fossem ao país vizinho roubar meninas.

Ora acontecia que neste havia um homem que, tendo enviuvado, casara de novo. E esse homem era pai de duas meninas, provenientes de cada um dos seus casamentos. A do primeiro era muito bonita, trabalhadora e boazinha. Mas, apesar disso, a madrasta dava-lhe maus tratos, ao passo que cumulava a filha, que era feia, desmazelada e invejosa, de papavicos e festas.

Assim, enquanto esta ficava de manhã na cama, a outra levava a vaca a pastar, quer chovesse ou nevasse. Certa ocasião, desempenhando ela esta tarefa, surgiu-lhe uma velha -a mesma do rei- que lhe disse:

Sou a tua madrinha e, porque mereces, quero acabar com a triste vida que levas. Assim, caso sigas os meus conselhos, em breve viverás num palácio e usarás uma coroa de princesa. Falando deste modo, a velha entregou-lhe um vestido constelado de pedrarias, e tão fino que dir-se-ia mais feito de raios de sol do que de tecido, e acrescentou:

- Guarda o vestido e só o uses no dia da tua boda. Até lá continua a ser boa menina e nada receies. Com isto sumiu-se a fada e, mal a menina escondera o vestido por baixo da roupa, apareceram os soldados do rei. Ao avistá-los, ela sujou a cara com lama, na esperança que, vendo-a tão feia, a não levassem. Mas os soldados pouco se importaram com isso e não tardou que a menina se encontrasse com as outras, também roubadas, fechada numa sala do palácio do rei. Chegou o momento de o dragão comer e os soldados escolheram a menina, visto parecer-lhes a mais feia de todas. E disseram-lhe rindo:

- Não te aflijas, pois levamos te ao Príncipe, para que ele case contigo. A menina tirou então o vestido que trazia escondido e vestiu-o. E logo ficou tão linda que os soldados, julgando ver um anjo, caíram de joelhos. Depois, sem que fosse preciso guiá-la, entrou na sala onde se encontrava o dragão. E, muito embora este a fitasse com os seus grandes olhos raiados de sangue e escancarasse a goela, falou-lhe serenamente:

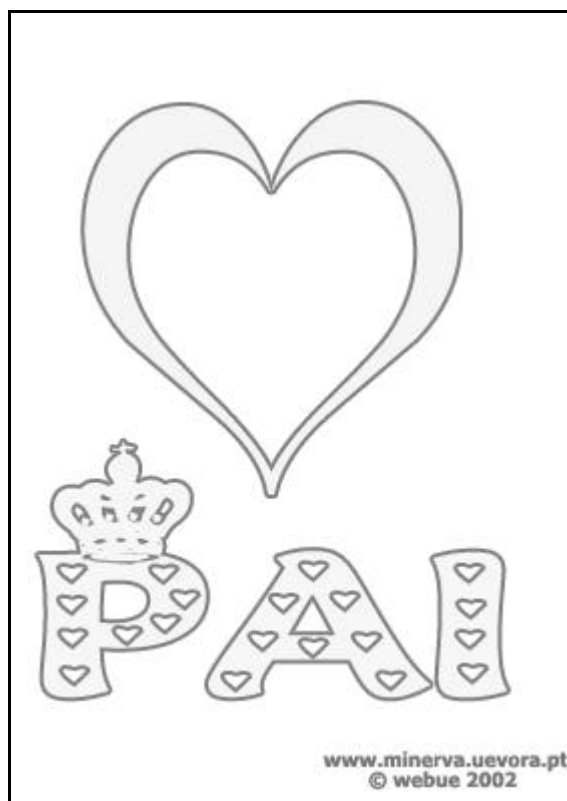
- Não tens vergonha, tu que és filho de um rei, de comeres pobres meninas? Se porventura tens uma alma humana, ordeno-te, pois, que te apresentes tal e qual és. Palavras não eram ditas, o dragão transformou-se num bonito Príncipe de cabelos loiros e olhos azuis. E, nesse instante, surgiu também a fada, que tomando pela mão os dois jovens, os conduziu à presença do rei, a quem disse, perante a sua alegria:

- Como recompensa da tua dedicação de pai,aqui tens, são e escoreito, o teu filho e a sua noiva, que o libertou do encantamento. Casa-os e manda escrever a sua história, para que de futuro todos saibam que, mesmo debaixo da pele de uma serpente, se pode esconder uma boa alma.

O rei assim fez e o Príncipe e a menina foram muito felizes.

Texto retirado da Internet

Texto 04
PAI DE TODO JEITO



Tem pai que ama,
 Tem pai que esquece do amor.
 Tem pai que adota,
 Tem pai que abandona,
 Tem pai que não sabe que é pai,
 Tem filho que não sabe do pai.

Tem pai ...
 Tem pai que dá amor.
 Tem pai que dá presente,
 Tem pai por amor,
 Tem pai por acaso,
 Tem pai que se preocupa com os problemas do filho,
 Tem pai que não sabe dos problemas do filho...

Tem pai ...
Tem pai que ensina,
Tem pai que não tem tempo,
Tem pai que sofre com o sofrimento do filho,
Tem pai que deixa o filho esquecido.

Tem pai de todo jeito
Tem pai que encaminha o filho,
Tem pai que o deixa no caminho,
Tem pai que assume,
Tem pai que rejeita,
Tem pai que acaricia,
Tem pai que não sabe onde está o filho que precisa de carinho.
Tem pai que afaga,
Tem pai que só pensa em negócios.

Tem...
Tem pai de todo jeito.
E você???
Que tipo de pai você tem?

Texto retirado da Internet.

Texto 05
EDUARDO E MÔNICA

Letra: Renato Russo
Música: Renato Russo

Quem um dia ira dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer
Que não existe razão?

Eduardo abriu os olhos mas não quis se levantar:
Ficou deitado e viu que horas eram
Enquanto Mônica tomava um conhaque,
Noutro canto da cidade,
Como eles disseram.

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer.
Foi um carinho do cursinho do Eduardo que disse:
"- Tem uma festa legal e a gente quer se divertir."

Festa estranha, com gente esquisita:
"- Eu não estou legal. Não agüento mais birita."
E a Mônica riu e quis saber um pouco mais
Sobre o boizinho que tentava impressionar
E o Eduardo, meio tonto, isso pensava em ir pra casa:
É quase duas, eu vou me ferrar."

Eduardo e Mônica trocaram telefone
Depois telefonaram e decidiram se encontrar.
O Eduardo sugeriu uma lanchonete
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard.

Se encontraram então no parque da cidade
A Mônica de moto e o Eduardo de camelo.
O Eduardo achou estranho e melhor não comentar
Mas a menina tinha tinta no cabelo.

Eduardo e Mônica eram nada parecidos
Ela era de Leão e ele tinha dezesseis.
Ela fazia Medicina e falava alemão
E ele ainda nas aulinhas de inglês.

Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus,
De Van Gogh e dos Mutantes,

De Caetano e de Rimbaud
E o Eduardo gostava de novela
E jogava futebol de botão com seu avô

Ela falava coisas sobre o Planalto Central,
Também magia e meditação.
E o Eduardo ainda estava
No esquema "escola - cinema - clube televisão."

E, mesmo com tudo diferente,
Veio mesmo, de repente,
Uma vontade de se ver
E os dois se encontravam todo dia
E a vontade crescia,
Como tinha de ser.

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia,
Teatro e artesanato e foram viajar.
A Mônica explicava pro Eduardo
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar:
Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer
E decidiu trabalhar;

E ela se formou no mesmo mês
Em que ele passou no vestibular.
E os dois comemoraram juntos
E também brigaram juntos, muitas vezes depois.
E todo mundo diz que ele completa ela e vice-versa,
Que nem feijão com arroz

Construíram uma casa uns dois anos atrás
Mais ou menos quando os gêmeos vieram
Batalharam grana e seguraram legal
A barra mais pesada que tiveram

Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília
E a nossa amizade da saudade no verão.
Só que nessas frias não vão viajar
Porque o filhinho do Eduardo tá de recuperação.

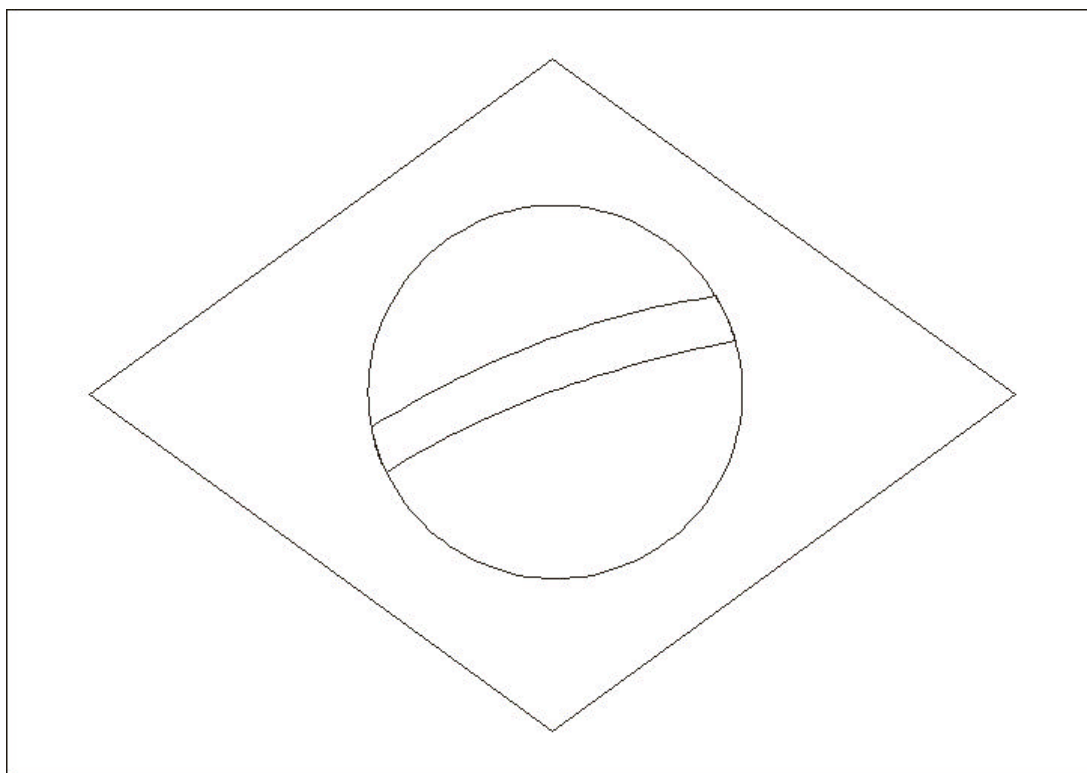
E quem um dia ira dizer
Que existe razão
Nas coisas feitas pelo o coração?
E quem ira dizer
Que não existe razão?

Texto 06
DITOSA PÁTRIA

Brasil, azuis horizontes,
águas claras, lindas fontes,
pátria gentil, pátria minha,
dás tudo de graça a toa,
terra chã, donosa e boa,
de Pero Vaz de Caminha

Oh, meu Brasil sem medidas,
sem fronteiras, sem paredes
aplacar todas as fomes,
e matar todas as sedes."

Se não deu todo, foi quase. Faltou uma ou outra frase. Ou será a fase?



De: Djalma Andrade

Texto 07

**NUM POÇO CINZENTO DE UM PRÉDIO SURGE UM BRILHO NOVO. O QUE
SERÁ?**

O -----brilha no poço.

Ninguém pensaria em jogar uma-----num poço.

Mas nesse jogaram.

Talvez não de propósito, apenas por descuido ou ----- . O fato é que no fundo a-----está,e trata de agasalhar-se com um nada de ----- e com a poeira que lhe cai em cima.

Não é-----de água, é bom que se diga. Igualmente fundo e escuro, é -----de arejamento de um prédio, paredes cinzentas ao redor,e basculantes por onde ninguém olha. No verão, às dez horas da manhã, uma trança de sol o atravessa. E mais nada além da chuva.

Aliás o tempo também atravessa o fundo do -----, embora sem brilhos que o denunciem. E nesse escuro atravessar, a ----- germina uma raiz tímida, que se interrompe entre os grãos de poeira, vara a pouca terra, e avança até achar a greta no chão, onde mergulha.

Ali a -----conhece sua tarefa, e começa a trabalhar.

É por isso que quando começa o verão e às dez horas da manhã a trança chega desdenhosa ao fundo do poço para começar sua travessia, em vez do cinza uniforme, cimento, paredes e sombra, encontra um brilho novo, lustroso verde de duas folhas em que, tomada de surpresa, quase sem embaraço.

Duas, para começar. Depois, três, quatro. E logo um galho, outras folhas. Enfim, uma pequena ----- de quem a trança se despede no fim do verão, marcando encontro para o ano próximo.

Agora, sem sol, é difícil para alguém ver a arvorezinha no fundo do poço. Olhando com atenção, talvez. Mas ninguém tem motivo para levantar-se na ponta dos pés, espremer nariz e olhas entre as lâminas de vidros do basculante, e olhar para baixo.

Ignorada, a árvore cresce. E cresce. E cresce....

Até chegar ao primeiro basculante e, curiosa, meter uma folha para dentro.

Marina Colasanti. O verde brilha no poço. São Paulo, Melhoramentos, 1986.

Texto 08

HAPPY HALLOWEEN

O Halloween é comemorado na noite de 31 de outubro. No aspecto religioso, esta ocasião é conhecida como a vigília da Festa de Todos os Santos, dia 01 de novembro.

Estudiosos de folclore acreditam que os costumes populares do Halloween exibem traços do Festival da Colheita, realizado pelos romanos em honra a Pomona (deusa das frutas), e também do Festival Druida de Samhain (Senhor da Morte e Príncipe das Trevas) que, de acordo com a crença, reunia as almas dos que tinham morrido durante o ano para levá-los ao céu dos druidas neste exato dia. Para os druidas, Samhain era o fim do verão e o festival dos mortos. 31 de outubro marca também o término do ano celta.

Período Pré-Cristão

Acreditava-se que os espíritos dos mortos voltavam para visitar seus parentes a procura de calor e provisões, pois o inverno aproximava-se e, junto a ele, o reinado do Príncipe das Trevas. Os Druidas invocavam forças sobrenaturais para acalmar os espíritos maus. Estes raptavam crianças, destruíam plantações e matavam os animais das fazendas. Acendiam-se fogueiras nos topos das colinas nas noites de Samhain. As fogueiras talvez fossem acesas para guiar os espíritos as casas dos seus parentes ou para matarem ou espantarem as bruxas. A inclusão de feiticeiras, fadas e duendes nestes rituais, originou-se da crença paga de que, na véspera do Dia de Todos os Santos havia uma grande quantidade de espíritos de mortos que levavam avante uma oposição aos ritos da igreja de Roma, e que vinham ridicularizar a celebração de Todos os Santos com festas e folias próprias deles mesmos. Supunha-se que fantasmas "frustados" pregavam peças nos humanos e causavam acontecimentos sobrenaturais.

Período Cristão

Com o passar dos tempos, a comemoração do Halloween tornou-se alegre e divertida, sem todos aqueles vestígios sombrios e tenebrosos da tradição celta, tornando-se mais conhecida na América após a emigração escocesa em 1840. Alguns dos costumes trazidos pelos colonos foram mantidos, mas outros foram mudados a fim de que houvesse adaptação as novas maneiras de viver. Como exemplo temos as Jack-O-Lanterns que, feitas com nabos primitivamente, passaram a ser feitas com abóboras. Essas Jack-O-Lanterns são

um dos símbolos mais conhecidos do Halloween e tem sua origem entre os irlandeses.

Jack-O-Lantern

Conta a lenda que um homem chamado Jack não conseguiu entrar no céu porque era muito avarento, e foi expulso do inferno porque costumava pregar peças no diabo. Foi, então, condenado a vagar eternamente pela terra carregando uma lanterna para iluminar seu caminho.

Trick or Treat (Travessuras ou Gostosuras)

A fórmula Trick or Treat também se originou da Irlanda, onde as crianças iam de casa em casa pedindo provisões para as comemorações do Halloween, em nome da deusa irlandesa Muck Olla. As crianças inglesas continuaram esta tradição, vestidas com roupas extravagantes pedindo doces e balas.

Hoje em dia, principalmente nos EUA, o Halloween é lembrado com muitas festas e com muita alegria. Nestas festas as pessoas usam mascaras e se vestem com fantasmas, bruxas, Conde Drácula, Frankstein, ou da maneira que achar mais engraçado ou horripilante. As crianças saem as ruas fantasiadas, batendo de porta em porta, pedindo por doces dizendo: "Trick or Treat". Quem não as atende pode ter uma desagradável surpresa, pois elas podem lhe pregar alguma peça.

Texto retirado da Internet